DOCUMENT RESUME

ED 397 628 FL 023 028

TITLE	Fremdsprachenlernen in der Grundschule (Foreign Language Learning in the Elementary School).
INSTITUTION	Padagogische Hochschule Heidelberg (Germany). Inst. fur Weiterbildung.
REPORT NO	ISSN-0177-4751
PUB DATE	95
NOTE	85p.
AVAILABLE FROM	Institut fur Weiterbildung, Padagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstrasse 87, 69120 Heidelberg, Germany.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	German
JOURNAL CIT	Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und Padagogischen Weiterbildung; n48 Win 1994-95
EDRS PRICE	MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Athletics; Educational Objectives; *Elementary Education; English (Second Language); Experiential Learning; Foreign Countries; French; Physical Education Teachers; Second Language Instruction; *Second Language Learning
IDENTIFIERS	Germany

ABSTRACT

This journal issue offers six articles all on the theme of French and English foreign language learning in German elementary Schools: "Foreign Language Learning in the Elementary School: A Beginning" (Hartmut Breitkreuz); "Thoughts on the Commencement of Foreign Language Learning in the Elementary School" (Gundi Gompf); "Foreign Language Instruction in the Elementary Schools of Baden-Wuerttembergs" (Manfred Pelz); "Aspects of English-language Learning in the Elementary School: On the Concretization of a New Teaching Profession" (Hartmut Breitkreuz); "Early Foreign Language Learning in Sachsen. Goal-setting and Realization in English-Language Instruction" (Ursula Karbe); and "Concepts for French-Language Instruction in the Elementary School" (Roland Gassler). (NAV)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 397 628

Pädagogische Hochschule Heidelberg
INSTITUT FÜR WEITERBILDUNG

Informationsschrift Nr. 48

zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung

Wintersemester 1994/95

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Hartmut Breitkreuz

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

FREMDSPRACHENLERNEN IN DER GRUNDSCHULE

BEST COPY AVAILABLE

ISSN 0177-4751

Veranstaltungsprogramm Seite 53–78

2

Pädagogische Hochschule

Zeppelinstraße 3 Gymnastikhalle

Mit freundlicher Genehmigung des Verkehrsverein Heidelberg e.V.

Informationsschrift
zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung
und pädagogischen Weiterbildung

FREMDSPRACHENLERNEN IN DER GRUNDSCHULE

Heft 48
Wintersemester 1994/95

MIT SPAREN KOMMT MAN GANZ SCHÖN WEIT

wenn's um Geld geht - Sparkasse

Unternehmen der Finanzgruppe

INHALT

Fremdsprachen in der Grundschule. 4
Ein einführendes Plädoyer
Hartmut Breitkreuz

Thesen zum Fremdsprachenbeginn in der Grundschule 5
Gundi Gompf

Fremdsprachenunterricht in den Grundschulen Baden-Württembergs 9
Manfred Pelz

Aspekte des Englischlernens in der Grundschule: 20
Zur Konkretisierung eines neuen Lernbereichs
Hartmut Breitkreuz

Frühes Fremdsprachenlernen in Sachsen. 35
Zielvorstellungen und ihre Realisierung im Lernbereich Englisch
Ursula Karbe

Konzepte für den Französischunterricht in der Grundschule 45
Roland Gaßler

Autoren 52

Veranstaltungsprogramm 53

10 Jahre Sportlehrerseminar an der 60
Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Ein innovativer Weg in der Lehrerfortbildung
Wolfgang Amler / Wolfgang Knörzer / Gerhard Treutlein

Hinweise 79

Impressum 81

Fremdsprachen in der Grundschule. Ein einführendes Plädoyer

Kaum ein Bereich der Fremdsprachendidaktik und -methodik ist in den vergangenen dreißig Jahren so intensiv erforscht und (schul)erprobt worden, wie das frühbeginnende oder primare Fremdsprachenlernen in der Bundesrepublik Deutschland. Spezialuntersuchungen und eine Fülle von begründeten Aussagen liegen zum "neuen" Lernbereich *Fremdsprachen in der Grundschule* von Fachleuten aus Schule und Hochschule vor. Der Zeitpunkt für die Konstituierung eines neuen Lernbereichs der Grundschule ist damit auch für Baden-Württemberg gekommen.

Der einstimmige Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 6. Mai 1994 (in Fortschreibung und Aktualisierung des KMK-Beschlußes vom 2. Juli 1970) beinhaltet die Empfehlung an die Bundesländer, Fremdsprachen verbindlich ab Klasse 3 einzuführen. Damit wird der baden-württembergische Kultus in die Pflicht genommen, die Weichen für die Einführung des "neuen" *Lernbereichs Fremdsprachen in der Grundschule* zu stellen, worunter in der Regel Englisch und Französisch zu verstehen sein dürften. Für eine solche Entscheidung sind die Bedingungen bekannt, so daß die anstehenden Aufgaben - Konzipierung der Lehrpläne und Einrichtung eines Studiengangs "Fremdsprachen in der Grundschule" an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs - konkret gelöst werden müssen.

Nach der ersten produktiven Versuchsphase zu *Fremdsprachen in der Grundschule*, die etwa von 1964 bis 1974 anzusetzen ist, kam es aus unterschiedlichen Gründen zu Beginn der 80er Jahre zur Einstellung der meisten Schulversuche in Baden-Württemberg (Ende der 2. Entwicklungsphase). Erst die Umwälzungen in Deutschland und das Deutlichwerden der Bedingungsfelder des Lernens für Europa leiteten zu Beginn der neunziger Jahre die 3. Entwicklungsphase für den Lernbereich *"Fremdsprachen in der Grundschule"* ein. Diese Phase dauert zur Zeit an.

Fremdsprachen in der Grundschule stellen keinen grundsätzlich "neuen" Lernbereich dar; neu ist allerdings, das er jetzt als fester Bestandteil in das Grundschulcurriculum auch in Baden-Württemberg integriert werden soll. In diesen Kontext sind die vorliegenden Beiträge und Dokumentationen für den neuen Lernbereich *Fremdsprachen in der Grundschule* einzuordnen. Besonders erwähnenswert erscheint, daß neben Beiträgen aus Baden-Württemberg auch zwei Aufsätze aus anderen Bundesländern vorliegen: die grundsätzlichen Thesen zum frühen Fremdsprachenlernen von Prof. G. Gompf (Universität Frankfurt), die gleichzeitig Vorsitzende des Fördervereins für frühes Fremdsprachenlernen e.V. ist, und die Darstellung von Dr. U. Karbe (Universität Leipzig), die zu der Einführung des Fremdsprachenlernens in der Grundschule des neuen Bundeslandes Sachsen Stellung genommen hat.

Hartmut Breitkreuz

10 Thesen zum Fremdsprachenbeginn in der Grundschule

Gundi Gompf

1 Zahlreiche *wissenschaftliche Untersuchungen* des In- und Auslandes belegen, daß das Lernen einer Fremdsprache in der Grundschule möglich und gewinnbringend ist[1]. Nachdem der Freistaat Sachsen im Jahre 1991 als erstes Bundesland den Fremdsprachenbeginn in das 3. Schuljahr der Grundschule vorverlegt hat, gefolgt vom Saarland im Jahre 1992, ist es an der Zeit, daß die KMK ihren Beschluß von 1970 aktualisiert und die Vorverlegung des Fremdsprachenbeginns in das 3. Schuljahr der Gundschule *bundeseinheitlich* regelt[2].

2 Der Lernbereich 'Fremdsprachen' sollte in allen Bundesländern *wahlweise* Englisch und mindestens eine weitere europäische Sprache umfassen[3].

3 Als verbindlicher Bestandteil von Bildung und Erziehung nehmen *alle* Kinder ab Klasse 3 am Lernbereich Fremdsprache teil in der für die Grundschule typischen heterogenen Zusammensetzung der Klassen.

4 Für den Lernbereich 'Fremdsprachen' ist eine wöchentliche Unterrichtszeit von 90 Minuten in Klasse 3 und 135 Minuten in Klasse 4 vorzusehen.[4] Es bleibt jeder Grundschule vorbehalten, die Eingliederung des Lernbereichs 'Fremdsprachen' im Wochenarbeitsplan intern zu regeln.[5]

5 Fremdsprachenbeginn ab 3. Schuljahr muß sich an der *Lerndisposition* jüngerer Kinder orientieren und demzufolge nachhaltig vom traditionellen Anfangsunterricht ab Klasse 5 unterscheiden. D. h., Fremdsprachenlernen in der Grundschule soll:

- die große Sprechbereitschaft der Kinder optimal nutzen und daher *vorwiegend mündlich* sein,
- das *Hörverstehen* intensiv fordern,
- das Kind ganzheitlich ansprechen und somit ein Lernen unter Einbezug aller Sinne und der Kräfte des Gemütes und der Imagination ermöglichen,
- mit möglichst vielen anderen Lernbereichen (Fächern) der Grundschule *eng verzahnt* sein,
- ein spielbetontes Vertrautwerden mit der Fremdsprache ermöglichen, ohne Hausaufgaben, ohne schriftliche Arbeiten und ohne Zensuren im Zeugnis.[6]

6 Für den Lernbereich 'Fremdsprachen' müssen verbindliche *Lehrpläne* mit klaren Aussagen über die grundschulspezifischen Ziele, Themen und die Möglichkeiten der methodischen Umsetzung erstellt werden. In *exemplarischer* Form sollten die Lehrpläne ferner Redeabsichten nennen, die für die Kommunikation in elementaren Alltagssituationen wichtig sind. Auch sollten die Lehrpläne so angelegt sein, daß *genügend Freiraum* gegeben ist, um klasseninterne Wünsche und Interessen berücksichtigen und spezielle Aktivitäten der Schule durchführen zu können (Schulfete, Begegnungsprojekte etc.) [7]

7 Der Lernbereich 'Fremdsprachen' muß von methodisch gut vorbereiteten und sprachlich kompetenten *Lehrkräften* erteilt werden. Dies ist sowohl durch umfassende Fort- und Weiterbildungsprogramme von bereits im Dienst befindlichen Lehrkräften als auchdurch die Einrichtung neuer Studiengange für den Lehrernachwuchs an den Padagogischen Hochschulen bzw. Universitaten sicherzustellen.[8]

8 Der bisherige *Lehr- und Lernmitteletat* der Grundschulen muß aufgestockt werden, damit die für den Lernbereich 'Fremdsprachen' benötigten Materialien angeschafft werden können, in gleicher Weise, wie dies für jeden anderen Lernbereichder Grundschule geregelt ist.

9 Fremdsprachenlernen ab Klasse 3 basiert auf dem Leitprinzip der "kommunikativen Progression". Im Laufe der Zeit wächst die Fähigkeit der Kinder, auf zunehmend komplexere Sprachimpulse angemessen zu reagieren und eigene Redeabsichten mit immer mehr differenzierten und erweiterten sprachlichen Mitteln zuproduzieren.

10 Der Fremdsprachenunterricht in der *Weiterführung* (5. Schuljahr) muß an die in der Grundschule angebahnten Fertigkeiten und Kenntnisse anschließen und sie in harmonischer Form aufgreifen und ausbauen.Um zu gewährleisten, daß in Klasse 5 aus Unkenntnis nicht wieder beim "Punkt null" angefangen wird, ist die *Koordination* und *Kooperation* zwischen Grundschule und Sekundarstufe I, einschließlich Unterrichtshospitationen in der Grundschule, durch Erlaßregelung sicherzustellen.Schulbuchverlage, die Materialien für den Lernbereich 'Fremdsprachen' in der Grundschule anbieten, müssen bei der Planung neuer SI-Lehrwerke für Kontinuität zwischen Grundschule und weiterführender Schule Sorge tragen.

Anmerkungen

1) Eine Langzeitstudie der TU Braunschweig wies auf repräsentativer Basis nach, daß Kinder, die ab Klasse 3 mit Englisch angefangen hatten, denjenigen, die Englisch Unterricht ab Klasse 5 erhielten, in der Sekundarstufe I bis Ende des 7. Schuljahres in sämtlichen Fertigkeitsbereichen überlegen waren:
   - im mündlichen Bereich ("Hörverstehen" und "Sprechen") jeweils statistisch *hochsignigifikant* besser, und
   - im Bereich der sekundären Fertigkeiten statistisch *signifikant* besser.

   Auf dem Sektor "*Motivation*" zeichneten sich die "Frühbeginner"ebenfalls noch Ende der 7. Klasse als überdurchschnittlich höher motiviert zum Weiterlernen *und* zum Lernen weiterer Fremdsprachen als "Normalbeginner". Doyé/Luttge konnten diese Überlegenheit in allen Schulformender SI nachweisen, also *auch* für die im EU so problematischePopulation der Hauptschule - vgl. Doyé, P. u. D. Luttge (1977): Untersuchungen zum Englischunterricht. Westermann: Braunschweig, S. 87 ff.
2) In dem "Strukturplan für das deutsche Bildungswesen" v.13.02.1970 erzielte die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Einigung über folgende Vorlage:"Im Rahmen des allgemeinen Sprachunterrichts der Grundstufe sollte außerdem die Einführung einer ersten Fremdsprache erprobt werden. ... Schon jetzt werden folgende Tendenzen zur Neugliederung der Lernbereiche in der Grunschule immer deutlicher: ...- Einführung von neuen Lernbereichen, zum Beispiel einer ersten Fremdsprache". Zit. aus: Gompf, G. (1975): Englischunterricht auf der Primarstufe, Beltz: Weinheim/Bergstr., S. 210 - 211. Die Ständige Konferenz der Kultusminister nahm dazu im Juli1970 Stellung: "Die Curriculum-Entwicklung in der Primarstufe ist besonders in der *Mathematik*, ... *Sachunterricht*..., im *Werken* und der *Textilarbeit*, *in einer Fremdsprache* und in der *muttersprachlichen* Förderung vordringlich.""Erklärung der KMK zu den Empfehlungen der Bildungskommissiondes Dt. Bildungsrates 'Sturkturplan für das Bildungswesen'vom 2. Juli 1970". In: Kultusministerkonferenz (1971): Handbuch für die KMK. Klett: Stuttgart, S. 86 (3).
3) Der gemeinnützige Förderverein für frühes Fremdsprachenlernen "Kinder lernen europäische Sprachen e.V." bezieht bzgl. der Frage, welche Fremdsprache in der Grundschule unterrichtet werden soll, folgende Position: "Nach Abstimmung mit der Schulleitung, den Eltern und den vorhandenen ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern sollen die Grundschulen *wahlweise* Englisch oder Französisch oder Russisch anbieten, bzw. die Sprache eines anderen (unmittelbaren) euro-paischen Nachbarn." - Gompf, G., Hrsgn., (1992): Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3 - Lernen für Europa. Cornelsen: Berlin Bielefeld, S. 30.
4) In sämtlichen wissenschaftlichen Untersuchungen des In- und Auslandes wurde auch erforscht, welche *Auswirkungen* der Einbezug des Lernbereiches 'Fremdsprachen' auf die Leistungen inden Fächern hat, auf deren 'Kosten' die Fremdsprache angeboten wurde.In dem 12 Jahre umfassenden EPAL-Projekt Schwedens - dort war die Unterrichtszeit für Englisch von "Schwedisch" und "Mathematik" abgezogen worden - heißt es im Abschlußbericht: "... the results of continuous measurements in Swedish throughout the junior and intermediate level indicate that thepupils' aquisition of proficiency in their mother tongue is by no means disturbed, but perhaps even stimulated by the early instruction in a foreign language. Hardly any effects had ensued with regard to the pupils' command of Mathematics. On the other hand, the results of attitude measurements suggest that the pupils' view of school work may have even favourably influenced in some respects." Holmstrand, (1982): English in the Elementary School. ActaUniversitatis Upsaliensis: Stockholm, S. 38. Die schwedischen Untersuchungsergebnisse können als 'repräsentativ', d. h. als *allgemeingültig* angesehen werden, da in keinem Forschungsvorhaben des In- oder Auslandes davon abweichende Ergebnisse festgestellt werden konnten.

BEST COPY AVAILABLE

5) Im Verlauf der 28 Jahre, die der Versuch "Englisch ab 3. Schuljahr" im Bundesland Hessen dauerte (1961 - 1989!), ist man - nach jeweils mehrere Schuljahre umfassenden Erprobungen zu der Einsicht gelangt, von einer landesweit gültigen Festschreibung bzgl. des Einbezugs des Lernbereichs 'Fremdsprachen' im *Wochenarbeitsplan* endgültig abzurücken. Die inzwischen in Hessen praktizierten Modelle der Grundschulen, den Lernbereich 'Fremdsprachen' innerhalb der Stundentafel zu realisieren, beschreibt Chr. Lohmann in: Gompf, G., Hrsgn., (1990): Jahrbuch '90. Klett: Stuttgart, S. 52 ff.

Fremdsprachenunterricht in den Grundschulen Baden-Württembergs. Warum Fremdsprachen in der Grundschule?

Manfred Pelz

Die Antwort auf die oben gestellte Frage liegt in zwei Prämissen:

1 Zur Grundausstattung der Grundschule qua grundlegender Schule gehört eine Fremdsprache, nicht als Element höherer Bildung, sondern als konstitutiver Teil unserer multikulturellen Gegenwart und Zukunft.
2 Das Grundschulalter eignet sich in besonderer Weise für den Beginn des Unterrichts in einer Fremdsprache, nur darf dieser nicht als bloße Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts im Sinne der Fremdsprachendidaktik der Sekundarstufe I konzipiert, sondern muß als Spracharbeit sui generis zur Anbahnung eines übergeordneten Lernziels 'transnationale Kommunikationsfähigkeit' gestaltet werden.

Aus diesen Gründen hat die Kultusministerkonferenz bereits 1970 die Einführung eines 'Lernbereichs Fremdsprache' in der Grundschule beschlossen. In dem Zeitraum danach wurden die relevanten Fachfragen diskutiert und weitestgehend geklärt und sind vor allem, zur Unterstützung der schulischen Arbeit, ausreichende Materialien für verschiedene Fremdsprachen entstanden. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule vermittelt - vergleichbar den Grundoperationen des Lesens, Schreibens und Rechnens - eine in unserer international vernetzten Welt notwendige vierte Kulturtechnik. Der Begründungszusammenhang ergibt sich aus den folgenden übergeordneten Gesichtspunkten.

Erziehung zur Mehrsprachigkeit

Die Fremdsprache in der Grundschule erweitert, bezogen auf die gesamte Schulzeit, das Fremdsprachenangebot für deutsche Schüler. Die bislang monolinguale Grundschule wird dadurch gewissermaßen internationalisiert. Mit der frühen Sensibilisierung für eine andere Sprache und Kultur beginnt der Aufbau der Mehrsprachigkeit, die - angesichts der speziellen Begabungen dieser Altersstufe (Freude an Gruppenaktivitäten und Spielen, Spontanität und ungehemmtes Sprechen) - auch die Erweiterung der interkulturellen und sozialen Kompetenz einschließt. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule befördert so die Schlüsselqualifikation 'Dialogfähigkeit' zwischen den Völkern und die Öffnung gegenüber anderen Kulturen.

Sprachenteilige Gesellschaft

Die Fremdsprache in der Grundschule soll und braucht nicht in allen Teilen der Bundesrepublik Deutschland diesselbe sein. Das Expertengutachten der 'Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft' plädiert ebenso wie die Diversifikationspolitik des Europarats eher für mehrere Sprachen, um auch regionale Anbindungen und personale Begegnungen möglich zu machen. In einer Topographie unterschiedlicher Zweitsprachen würden die Grundschulen in ihrer Gesamtheit einen wesentlichen Beitrag zu einer europa- und weltbezogenen Gesamtsprachigkeit (mit den Komponenten 'Begegnungsprache', 'Fundamentalsprache', 'internationale Verkehrssprache' und 'Erschließungssprache') leisten, die durch Schule und Ausbildung insgesamt erworben wird. Der Begriff 'Begegnungssprache' für die Fremdsprache in der Grundschule charakterisiert auch die Art und Weise, wie diese Sprache vermittelt wird - spielerisch-musisch, nicht selektierend, ohne Leistungsmessung und Leistungsdruck, ganzheitlich.

Grundschulpädagogik als Basis

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule bereitet Kinder besser als bisher auf ihre durch viele Sprachen und Kulturen geprägte Zukunft vor. Damit sich die positiven pädagogischen Auswirkungen des neuen Lehr- und Lerngegenstandes einstellen können, müssen Grundschüler dort 'abgeholt' werden, wo sie entwicklungspsychologisch stehen. Das geschieht vor allem dann, wenn der Fremdsprachenunterricht sich als praktisches, handlungsbetontes und motivierendes Lernen organisiert und wenn das Fremdsprachencurriculum eher einer situativ-thematischen Chronologie denn einer linguistischen Progression folgt. Inhalts- und Organisationskriterien für den Lernbereich Fremdsprache in der Grundschule werden deshalb primär aus grundschulpädagogischen und kommunikationsdidaktischen Argumentationszusammenhängen abgeleitet. Fremdsprachendidaktische Positionen - z.B. das Prinzip der Einsprachigkeit, die zielsprachige Vernetzung, kognitivierende Lehrverfahren etc. - sind demgegenüber teilweise gegenstandsinadäquat bzw. nachgeordnet - sie wurden weitgehend am Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I gewonnen.

Fremdsprache als Weltbilderweiterung

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule erweitert das Weltbild von Grundschülern und vermeidet ethnozentrische Frühfixierungen. Die Wirkungen auf den Muttersprachenunterricht, aber auch auf die Bereiche Musik, Kunsterziehung sowie Heimat- und Sachunterricht, sind vielfältig positiv: Das Sprachbewußtsein insgesamt wird gefördert; neue landeskundliche Inhalte weisen über den eigenen heimatlichen

Raum hinaus; im sprachlichen Miteinander-Handeln werden kooperative Haltungen entwickelt. Die Anwesenheit einer zweiten Sprache in der Grundschule bedeutet, daß die Grundschüler durch sie anders, nämlich international geprägt und eingestellt werden und daß die Integration von deutschen und ausländischen Kindern an den Schulen leichter gelingt. Unabhängig von diesen gesellschaftlichen Gründen fördert die grundschulgemäße Beschäftigung mit einer Fremdsprache - über Erfolgserlebnisse - grundsätzlich auch die geistige und seelische Entwicklung der Grundschüler.

Hinführung zur europäischen Bürgerschaft
Mit dieser innovativen Ausrichtung stellt sich die Grundschule ein auf die Situation der 'Vereinigten Staaten von Europa', die gekennzeichnet ist durch transnationale Mobilität, Europa der Regionen, Städte- und Gemeindepartnerschaften, Kommunikation in den Grenzräumen, Minoritäten etc. Das Frühlernen von Fremdsprachen trägt dazu bei, das dazu notwendige interkulturelle Verständnis und die Verständigungsfähigkeit durch Sprachbeherrschung aufzubauen und das herbeizuführen was der Europarat 'une citoyenneté européene indépendante d'esprit et socialement responsable comme base d'une démocratie stable mais dynamique dans l'ensemble de l'Europe' nennt.

Fazit:
An einem obligatorischen, grundschulgemäß konstituierten und ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht, dem klare Ziele, genau bestimmte Inhalte und vor allem wohldurchdachte Methoden zugewiesen werden, führt in der Grundschule kein Weg mehr vorbei.

Prinzipien der Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts

Früh beginnender Unterricht in einer zweiten Sprache (in der Regel ab der dritten Grundschulklasse) darf nicht als bloße Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts der Sekundarstufe I mißverstanden werden. Er bildet vielmehr einen Lernbereich sui generis mit eigenen Zielen, Inhalten und Methoden, die sich aus der Besonderheit der Schulstufe und des Grundschulalters ergeben. Tatsache ist, daß sich in der undifferenzierten Grundschule durchaus alle Schüler für den spielerischen Umgang mit Elementen einer Zweitsprache gewinnen lassen, während der kohärente Aufbau der zweiten Sprache - aufgrund von Lerndispositionen - erst einem kleinen Teil der Schüler gelingt. Die allgemeine Motivationslage bei Grundschülern ist dann

gegeben, wenn die Zweitsprachenarbeit ihrer Funktionslust und ihrer Handlungsorientierung sowie ihren natürlichen Interessen entgegenkommt. Infolgedessen ist die Fremdsprachenmethodik der Grundschule in erster Linie aufs Psychologische und Methodische, d.h. auf die Schaffung einer positiven Gestimmtheit und Aufnahmebereitschaft durch kindgemäße Arbeit mit der Zweitsprache, gerichtet. In dem Maße, wie dieses gelingt, läßt sich auch der sprachliche Input steigern, wobei die folgenden für das Grundschulalter charakteristischen Merkmale zu berücksichtigen sind.

Altersstufe

Der Fremdsprachenunterricht muß Schritt halten mit der kognitiven, sozialen und affektiven Entwicklung des Grundschulkindes. Eine Lernzielbestimmung im Sinne ausschließlich sprachlicher Lernziele (mit der Notwendigkeit der Überprüfung, der motivationshemmenden Bemühung um ständige Akkuratesse) widerspricht den spezifischen Motivations- und Antriebsstrukturen von Grundschülern, die sich altersgemäß am besten in den Dimensionen 'Aktivität', 'Unmittelbarkeit' und 'Anschauung' verwirklichen lassen. Die hohen Imitationsfähigkeiten jüngerer Schüler und das Prinzip des nachahmenden Lernens führen zu spontaner Handlungs- und Sprachbereitschaft und ermöglichen Grundschülern einen eher unbewußten, gefühlsmäßigen denn kognitiven Zugang (vorkonzeptuelles Sprachenlernen) zu einer fremden Sprache. Der besonderen Sprachlichkeit und Lerndisposition der Altersstufe wird dadurch Rechung getragen, daß der Unterricht durch einen sehr kurzphasigen Wechsel von unterschiedlichen Handlungs- und Sozialformen, von Anspannung und Entspannung gekennzeichnet ist. Der Wechsel von passiven und aktiven Lernphasen ermöglicht dem Grundschulkind, sich für längere Zeit in der Fremdsprache aufzuhalten, ohne dabei zu ermüden. Die Maßgaben lauten: - Motivation ist alles! - Ermüdung ist zu vermeiden. - Alles, was in diesem Zusammenhang Spaß macht, fordert auch den Spracherwerb!

Sprachentwicklung

Der früh beginnende Fremdsprachenunterricht muß die natürliche Spracherwerbsfähigkeit jüngerer Schüler berücksichtigen. Eine Unterrichtsausrichtung mit primär linguistischen Progressionskriterien und linearen Abläufen widerspricht dem Sprachenwicklungsstand 8 bis 10jähriger Kinder. Die noch nicht abgeschlossene sprachliche Sozialisation wird bereits im Muttersprachenunterricht überaus behutsam, d.h. nicht durch krude Außensteuerung zur Provozierung bestimmter Sprachleistungen, gestaltet. Darüber hinausgehende Sprachleistungen (Konzentration auf die Grammatik, unanschauliche Frage-Antwort-Paradigmen etc.) können erst recht nicht bei der

Zweitsprachenarbeit eingefordert werden. Konkret heißt das, daß ein Sprachelement, das in einem bestimmten Zusammenhang gelernt wurde, nicht unbedingt zu einem späteren Zeitpunkt zur Verfügung stehen müsse. Der Unterricht enthält eine Vielzahl von Sprachelementen, nur brauchen diese nicht linear vermittelt werden. Im Grunde kann jede Unterrichtsstunde eine in sich geschlossene Einheit sein. Diese Maßgabe betrifft in erster Linie die musischen Elemente, die ja den größten Teil der Unterrichtsaktivitäten ausmachen. Die punktuelle Charakteristik schließt jedoch Ansätze einer gewissen Sprachsystematisierung nicht aus, vor allem wenn sich diese als wünschenswert und motivierend erweist: Auch ein reines Grammatikthema kann - als Sprachspiel - Spaß machen. Über das Prinzip des übertragenden und wiederholenden Lernens, das für das Grundschulalter überaus wichtig ist, läßt sich in spielerischen und kreativen Übungszusammenhängen die allmähliche Verfügung über Wortschatz und Strukturen steigern, vorausgesetzt dieser Fortgang wird von inhaltlichen (thematischen, situativen) Merkmalen bestimmt.

Motivation

Der Fremdsprachenunterricht soll sich an Neugier und Interessen der Kinder orientieren. Dieses Prinzip erfordert einerseits eine positive, humorvolle und aufmunternde Lernatmosphäre, andererseits - aufgrund der begrenzten Konzentrationsfähigkeit des Grundschulkindes - eine abwechslungsreiche, handlungsorientierte und anschauliche Unterrichtsgestaltung. Eine Vielzahl von Medien (von der Handpuppe bis zum Bilderbuch) ist notwendig, um die Phantasie der Kinder anzuregen und die Unterrichtsthemen lebendig zu vergegenständlichen, handele es sich nun um vertraute, lebensnahe Situationen der Grundschüler oder um Elemente des anderen Landes oder um phantastische, irreale Inhalte. Nicht zuletzt erwächst in der Grundschule Motivation daraus, daß 'Produkte' der frühen Zweitsprachenarbeit (Lieder, Tänze, kleine Theaterstücke, Dialoge etc.) bei Schulfesten, Begegnungen, Projekttagen etc. präsentiert werden können - Motivation durch Erfolgserlebnisse!

Spielorientierung

Dem Spiel kommt in seiner ganzheitlichen, kreativen Ausrichtung eine Funktion zu, die weit über die einer bloßen methodischen Variablen hinausgeht (= langfristiger Lerngewinn!). Zweitsprachenarbeit in der Grundschule ist deshalb - in ethymologischer Umdeutung von Wittgensteins Wort - Anleitung zum großen 'Sprachspiel'; ihre Phänomenologie stellt sich dar als eine Kette spielorientierter Handlungsformen: Gesellschaftsspiele, Szenarios, Geschichten, Lieder, Reime, Dialogszenen, Sprechhandlungssequenzen, Bilder etc. Spiele haben den Vorteil, daß sie alle Teilnehmer in die Aktivität miteinbeziehen und daß Mitmachen als etwas Positives erlebt wird. Im

Gegensatz zu den traditionellen Übungen der SI Stufe, die eher auf der Ebene des Kognitiven angesiedelt sind, fördern Spiele in der Grundschule die Sprache über mehrere Sinneskanäle und machen sie, zusammen mit Mimik, Gestik und Geschehenskomponenten, erlebbar. Über das primär Motivierende hinaus erleichtern die fremdsprachlichen Spiele der Grundschule das Behalten von Bedeutung: In dieser Funktion sind sie weniger Mittel zum Zweck, als vielmehr Ziel eines grundschulisch konzipierten Lernbereichs Fremdsprache.

Ganzheitlichkeit

Daraus ergibt sich, daß früh beginnender Fremdsprachenunterricht sinnenreich sein muß. Der Bezug zur Pestalozzischen Lernvorstellung ('mit Kopf, Herz und Hand') ist ebenso gegeben wie der Anschluß an die Vorstellung eines praktischen Lernens, das sich in der Realität seines Anwendungsbezugs verwirklicht ('Begegnungssprachenkonzept'). Im Grunde ist dieser Unterricht eine besondere Form des musischen Unterrichts, der in sich konstitutiv die Elemente einer zweiten, anderen Sprache vereint. Musische Elemente (z.B. Malen, Singen) verankern die von ihnen transportierte Fremdsprache im Gesamtspektrum der Schülerpersönlichkeit - motorisch-körperlich, geistig-affektiv, intellektuell-pragmatisch - , und sie ermöglichen ein hohes Maß an Selbstbeteiligung und Eigenschöpfung. Auf diese Weise wird einerseits die Verfrühung einer intellektuell-linguistischen Sprachausrichtung - als grundschulunspezifisch - vermieden und wird andererseits sichergestellt, daß die Schüler zu einer Vielzahl von Erfolgserlebnissen gelangen: Musische Elemente, z.B. Lieder, erlauben ihnen ja jeweils einen längeren, geführten Aufenthalt in der Fremdsprache. Die auf ganzheitliches Lernen gerichtete Sinnlichkeitsdimension konkretisiert sich in Lernmaterial, wenn z.B. (wie in der Grundschulmethode 'Viens voir') 'Arbeitsbögen' für die Französischarbeit 'zum Anmalen, Ausschneiden, Zuordnen, Raten' angeboten werden und bei ihrer nicht primär auf die Sprachstruktur gerichteten 'Bearbeitung' eine Fülle von sprachlichen Lernanlässen bieten. Der Begriff 'Spracharbeit' wird in der Grundschule im Sinne Célestin Freinets gebraucht - er ergibt sich aus dem Kind-Sach-Bezug.

Handlungsbezug

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist handlungs- und gesprächsorientiert. Die verwendete Unterrichtssprache sollte sehr einfach sein und den Kindern aufgrund ständiger Wiederkehr nahegebracht werden. Auf diese Weise kann die Beziehungsdimension des Unterrichts, die für jüngere Schüler noch von großer Bedeutung ist, zur Anbahnung und Realisierung von Primärkommunikation genutzt werden. Gleichwohl ist die Fremdsprachenarbeit der Grundschule nicht in erster Linie

produktionsorientiert, so wie sie nicht in erster Linie auf eine auch sprachlich zu bewältigende reale Kommunikationssituation gerichtet ist. Der Unbefangenheit des Grundschulkindes, sich auch bei begrenzten verbalen Ausdrucksmöglichkeiten zu äußern, entsprechen vielmehr Handlungsformen, die eine Gewöhnung an den Klang der Sprache (Betonung der rezeptiven Kompetenz) und ein Sichmitreißenlassen vom situativen Zusammenhang (Handlungsaspekt) ermöglichen. Zu diesen Handlungsformen gehören Rollenspiele (bzw., auf einer weiteren Projektionsebene, Puppenspiele) als Vor- und Nachbereitung tatsächlicher oder fiktiver Begegnungen, aber auch vor allem die Vielzahl altersgemäßer Sprechanlässe in kleinen Dialogen und szenischen Darstellungen, wie sie der Unterricht selbst ergibt. Sie müssen heiter, angstfrei, humorvoll, ermunternd - eben grundschulgemäß - gestaltet werden. Handlungsbezüge schließen dann immer auch ein hohes Maß an zielsprachlicher Einsprachigkeit ein und begünstigen eine - in diesem frühen Alter besonders prägende - positive Einstellung der anderen Sprache und Kultur gegenüber: die daraus sich ergebenden interkulturellen Transferwirkungen dürften beträchtlich sein.

Themenorientierung

Die frühe Spracharbeit ist nicht in erster Linie auf die Struktur der Fremdsprache gerichtet, sondern auf Inhalte, Themen und Situationen, sofern sie die Neugier des Grundschulkindes auf die andere Welt, von der der Fremdsprachenunterricht erzählt, befriedigen möchte. Dieser Orientierung dienen z.B. Aufbau und Ausbau von Sinnbezirken durch Wortfelder, in denen die wehselseitige Stützfunktionen von Wörtern vor allem in konkreten Bedeutungsfeldern und überschaubaren Wortfamilien genutzt werden kann. Solche Zusammenstellungen fördern die kindliche Wahrnehmungsfreude und stellen zugleich sicher, daß der Unterricht einer konzentrisch-thematischen (und nicht linear-linguistischen) Anordnung folgt. Prinzipiell ist ein thematisch-situatives Curriculum sprachlich nicht festlegbar - je nach Kontext und Thema (und gewähltem Text) fallen ja andere Sprachelemente an. Die Themenbereiche, die für jüngere Schüler wichtig sind (z.B. Spielhandlungen, emotionale Beteiligungen, Kontakt- und Verhaltensregelungen etc.), lassen sich dagegen festlegen: Sie steuern Aufnahme und Wiederverwendung von Sprachteilen und bilden in ihrer Gesamtheit ein Themen- und Sprechaktraster, mit dessen Hilfe sich 'beliebige' Äußerungen im Unterricht vermeiden und stattdessen die Kinder besonders interessierende auswählen lassen.

Handreichungen und Lehrwerke für die frühe Spracharbeit enthalten inzwischen mehr oder weniger die gleichen Themenübersichten (so, im folgenden, das Beispiel Französisch in Baden-Württemberg nach dem letzten Lehrplanentwurf): *Kommunikation* (Grußformeln austauschen, sich vorstellen, nach dem Alter fragen und ant-

worten, nach dem Befinden fragen und darauf antworten, sich entschuldigen, um einen Gegenstand bitten, sich bedanken, Wünsche und Aufforderungen ausdrücken, Informationen einholen und geben, Glückwünsche aussprechen, telefonieren); *In der Schule* (Schulsachen, Klassenzimmer, Zahlen, Farben, Stundenplan); *Freizeit* (Aktivitäten, Spiele, Freunde); *Tiere* (meine Haustiere, auf dem Bauernhof, im Zoo, im Zirkus); *Das Jahr* (Kalender, Wochentage, Monate, Jahreszeiten, Uhrzeiten, Wetter); *Feste feiern* (Geburtstag, Feste im jahreszeitlichen Ablauf), *Essen und Trinken* (auf dem Markt, im Supermarkt, in der Bäckerei, Metzgerei etc., Mahlzeiten, im Restaurant); *Daheim* (meine Familie, so wohne ich); *Körper* (Gesicht, Körper, Kleidung, krank sein); *Unterwegs* (Besuch in der Partnerschule, bei meinem französischen Freund, Besuch in einer Stadt in Frankreich, Ferien, Verkehrsmittel)
Die primär thematische Orientierung bietet auch den für das Grundschulalter wichtigen Anreiz durch Sprachüberfluß, durch den das Kind im Unterricht reichlich umgeben werden soll. Gemeint ist damit, daß in der Sprachlernsituation - analog zum Mutter-Kind-Verhältnis - sprachlich sehr viel hinein gegeben werden muß, damit sich dann, schließlich, das Sprachrichtige ereignet. Dazu bedarf es, auf Seiten der Lehrer/innen, einer spezifischen Erzählkompetenz, in der fremdsprachliches Vermögen und grundschulpädagogische Einstellungen harmonisch miteinander verbunden sind.

Integration
Je nach Frühbeginnkonzept (ob sprachlehrgangsorientiert oder curriculumorientiert oder bedürfnisorientiert oder soziokulturell orientiert oder in Language-Awareness-Ausrichtung) wird diese thematische Ausgestaltung, bei gleichen grundschulpädagogischen Prämissen, anders ausfallen. Die große Perspektive ist die definitive Verankerung des Lernbereichs Fremdsprache im Lehrplan aller Grundschulen, der dadurch verändert und interkulturell erweitert wird. Die verschiedenen Optionen machen unterschiedliche methodische Schwerpunktsetzungen notwendig: Ob zusätzliche Unterrichtszeit (wieviel?) mit eigenem Inhaltsprofil ausgebracht wird oder eine Integration der Fremdsprachenarbeit in die vorhandene Unterrichtszeit (in welchen Zeitbemessungen?) erfolgt oder ob eine Mischung aus Integration und zusätzlicher Unterrichtszeit gesucht wird - jede dieser Fragen tangiert über die Schul- und Unterrichtsorganisation auch die Methodik. Dabei hat es den Anschein, als erführen die integrativen und gemischt-integrativen Ansätze in der gegenwärtigen Diskussion eine gewisse Präferenz, artikuliert sich in ihnen doch die Problematik, wie die Faktoren Zeit/Belastung und Geld durch die Verbindung von Fremdsprachenunterricht und Inhalten der Grundschulfächer aufgehoben bzw. entschärft werden können. Letztlich geht es um die Frage, ob der frühe Fremdsprachenunterricht in der

Grundschule als bilingualer Unterricht geführt werden kann oder soll. Für eine solche Lösung liegen in Deutschland Erfahrungen allerdings bislang noch nicht vor, und auch die vorstehenden Ausführungen beziehen sich weniger auf das integrative Konzept. Diese Tatsachenfeststellung spräche für Konzepte, den frühen Fremdsprachenunterricht als Begegnungssprachenunterricht mit konkreten Partnerkontakten anzubieten.

Weiterführung

Die weiterführende Schule muß sich auf den neu eingeführten Lernbereich einstellen, indem sie vorhandene Spracherfahrungen von Grundschülern anerkennt und nutzt, indem sie den Spracherwerb in der Grundschule als in sich sinnvolle Tätigkeit begreift und indem sie sich um eine gegenseitige Abstimmung der Unterrichtsprinzipien/Medien zwischen Grundschule und SI-Stufe bemüht. Das heißt: Die Frage der Weiterführung (nach dem Grundsatz: 'Eine früh begonnene Fremdsprachenarbeit sollte auch in der SI-Stufe fortgesetzt werden können') richtet sich zu allererst an die weiterführende Schule. Grundsätzlich gilt, daß Grundschüler, die zwei Jahre lang (ab der dritten Klasse) mit einer Fremdsprache in Kontakt waren, nicht mehr als tabula rasa in die weiterführende Schule kommen. Sie sind nicht mehr monolingual fixiert, sondern besitzen, als Folge grundschulgemäßer Zweitsprachenarbeit, ein kulturkundliches, sprachliches und interkulturelles Wissen, auf das die SI-Stufe, in einem Prozeß thematischen und metasprachlichen Nachfragens und Sichvergewisserns, zurückgreifen kann. Dabei ist es nicht unbedingt zwingend (so wünschenswert das sein mag!), daß Grundschulfremdsprache und erste Fremdsprache der SI-Stufe (=Fundamentalsprache nach der Wortgebung der 'Homburger Empfehlungen') identisch sind. Gerade weil der Fremdsprachenunterricht der Grundschule nicht primär auf die Sprachstruktur, stattdessen aber auf das Psychologisch-Methodische, auf das Schaffen von Motivation und emotionale Bereitschaft, auf das spielerische Einüben von Sprachhandeln abzielt, konstituiert er einen eigenständigen Anteil des Grundschulcurriculums. Durch ihn erhalten Grundschüler die zusätzliche Qualifikation einer Internationalismusausrichtung, die in der nachfolgenden Fremdsprache, welche immer das sein mag, zugrunde gelegt werden muß. Die Forderung nach innovativen Auswirkungen auf die Didaktik und Methodik der SI-Stufe muß in Maßnahmen der Fortbildung, der fachlichen Vermittlung und vor allem der Medienherstellung (einschließlich Lehrplanarbeit) einmünden, damit klar wird, wie die Arbeit an der neu beginnenden Fundamentalsprache, bei Fortwirken des Begegnungssprachenparadigmas der Grundschule, zu gestalten ist.

Zur Einführung des Lernbereichs Fremdsprache

Vertreter der Fächer Englisch und Französisch an den Hochschulen des Landes Baden-Württemberg haben mit Schreiben vom 2. März 1994 die Absicht des Ministeriums für Kultus und Sport begrüßt, im Schuljahr 1994/95 mit der Einführung des Lernbereichs Fremdsprache in den Grundschulen des Landes zu beginnen. Im einzelnen weisen die Fachvertreter, zu denen auch die entsprechenden Mitglieder der Lehrplankommissionen Englisch bzw. Französisch in der Grundschule gehörten, auf folgendes hin:

Die Forschungen zum Bereich des frühen Fremdsprachenunterrichts sind inzwischen weit fortgeschritten. Eine Vielzahl von Fragen zum kindlichen Fremdsprachenlernen konnte geklärt werden. Materialien und Lehrwerke wurden erprobt und liegen, zumindest für die 'großen' Fremdsprachen Englisch und Französisch, zur Auswahl der Schulen bereit. In Bezug auf die Methodik dieses Unterrichts wurden verschiedene Modellvorstellungen formuliert, die je nach Land unterschiedlich ausfallen können, aber gleichwohl in ihren Inhalten und Verfahren wohldurchdacht auf Ergebnissicherung gerichtet sind. Für Baden-Württemberg scheint sich, in der gegenwärtigen Situation, eine Mischung aus den Konzepten 'Begegnungssprachenunterricht', 'integrativer Ansatz' und 'Lehrgangsunterricht' anzubieten.

Die Zielperspektive ist die generelle Einführung des Lernbereichs Fremdsprache als eines obligatorischen Unterrichtsfaches der Grundschule. Besetzt werden muß der Lernbereich parallel und nach Wahl der Eltern, Schulen und Gemeinden mit den Sprachen Englisch und Französisch, zu denen sich später gegebenenfalls, nach regionaler Notwendigkeit, die eine oder andere weitere Fremdsprache gesellen kann. Das Grenzlandprogramm 'Lerne die Sprache des Nachbarn' sollte von dieser Maßgabe nicht tangiert werden. Angesichts der angespannten Haushaltslage und der noch nicht etablierten Ausbildungsgänge an den Pädagogischen Hochschulen schlagen die Vertreter der beiden Fachschaften einen Stufenplan der Einführung des neuen Lernbereichs vor:

1. Die beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch werden an einer größeren Zahl ausgewählter Grundschulen des ganzen Landes angeboten. Die Lehrkonzepte liegen in den nun fertiggestellten Handreichungen vor. Den in dieser Phase beteiligten Lehrer/innen werden ausreichende Fortbildungsmöglichkeiten zur Entwicklung ihrer sprachlichen und didaktischen Kompetenz angeboten. Daß dies flächendeckend möglich ist, konnte im Programm 'Lerne die Sprache des Nachbarn' erprobt werden. Zeitgleich mit der Einführung werden die Ausbildungsgänge an den Pädagogischen Hochschulen (Schwerpunkt Grundschule mit Englisch bzw. Französisch) eingerichtet, damit nach einer

 BEST COPY AVAILABLE

Zeit von ca. drei Jahren ordentlich ausgebildete junge Lehrer/innen zur Verfügung stehen.

2. Ausweitung des Fremdsprachenangebots an einer repräsentativen Anzahl von Schulen des ganzen Landes. In dieser Phase werden die Handreichungen revidiert und zu stärker operationalen Lehrplänen ausgebaut, die die Anschlußmöglichkeiten zur Sekundarstufe I deutlicher werden lassen.

3. Der Lernbereich Fremdsprache wird in allen Grundschulen des Landes obligatorisch und nach in Lehrplänen begründeten Inhalten und Verfahren zumindest in den beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch unterrichtet. Der obligatorische Lernbereich kann als Ergebnis der dreiphasigen, begleiteten Entwicklung andere Inhalte und Verfahren zugrunde legen als beispielsweise die nun beginnende erste Phase. Dieses Zielkonzept ist in einer didaktischen Kommission zu erarbeiten, die zu Beginn der ersten Phase der Einführung eingerichtet wird und in der die Schulverwaltung und die Hochschulen zusammenarbeiten.

Die Vertreter der Pädagogischen Hochschulen sind, wie schon zuvor, bereit, Sachverstand und Engagement in eine solche didaktische Kommission einzubringen.

Das Ministerium für Kultus und Sport hat zu diesen Ausführungen bislang keine Stellungnahme bezogen.

Literatur

Christ, H. et al. (Hg.): Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft. Augsburger I- &I- Schriften. Bd. 11. Universität Augsburg 1980.

Ermert, K. (Hg.): Frühes Fremdsprachenlernen - Schulreform für Europa. Loccumer Protokolle 63/1990. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie 1990.

Gompf, G. (Hg.): Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa. Berlin: Cornelsen 1992.

Pelz, M. (Hg): 'Lerne die Sprache des Nachbarn'. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich. Reihe 'Schule und Forschung'. Frankfurt: Diesterweg 1989.

Pelz, M. et al.: Viens voir. Französisch in der Grundschule. Lehrerbuch. Frankfurt/M.: Diesterweg ^{2}1993.

Aspekte des Englischlernens in der Grundschule: Zur Konretisierung eines "neuen" Lernbereichs

Hartmut Breitkreuz

Im Lernbereich "Englisch in der Grundschule" kann Baden-Württemberg im Jahre 1994 auf eine dreißigjährige Schulversuchstradition zurückblicken, die auch heute nicht abgeschlossen ist. An den ersten baden-württembergischen Pilotversuch mit Englisch an der Universitätsversuchsschule Tübingen, der Grundschule auf der Wanne[1], im Jahre 1964, schlossen sich bis heute Versuchsprojekte zu "Englisch in der Grundschule" in einer beachtlichen Folge an. Diese Entwicklung ist von mir in einem getrennten Dokumentationsbeitrag dieses Hefts *Englisch an Grundschulen in Baden-Württemberg: Dokumentation der Entwicklung eines "neuen" Lernbereichs* (S.31-34) festgehalten, ohne Anspruch auf letzte Vollständigkeit erheben zu wollen.

Danach steht fest, daß die baden-württembergischen Schulversuche zum Grundschulenglisch sogar inzwischen länger andauern als die hessischen Versuche ("Kasseler Modell"), die 1961 an Kasseler Grundschulen einsetzten[2] und nach 28 Jahren ihren Schulversuchsstatus beenden konnten. Nach Abschluß der ersten Pilotphase "Englisch in der Grundschule" 1974 hat der baden-württembergische Kultus in den letzten zwanzig Jahren die notwendige Reform der Grundschule durch Schaffung eines "neuen" Lernbereichs Fremdsprachen verschleppt. Als "Kronzeugen-Beweis" mußten fehlende Ressourcen herhalten, ein Zirkelschluß, den jüngst R. Bölling in seinem Beitrag zur Sparpolitik im Bildungswesen als "vergessene Lektionen der Geschichte" gebrandmarkt hat.[3] Ironischerweise hat sich mit M. Rux ein Vertreter der baden-württembergischen Kultusbürokratie zu Wort gemeldet und in einem Aufsatz über "Sparen und Kaputtsparen" im Bildungssektor bedenkenswerte Überlegungen angestellt.[4] Sie sollten den bildungspolitisch Verantwortlichen Anlaß geben, die "vergessene Reform" der Grundschule durch konkrete Maßnahmen im "Lernbereich Fremdsprachen in der Grundschule" in Baden-Württemberg auf den Weg zu bringen.

Kriterium "Professionalisierung":
Lehrer oder Englischlehrer an Grundschulen

Zur Konkretisierung des "neuen" Lehrerprofils steht die Klärung der grundsätzlichen Frage nach der pädagogischen und/oder fremdsprachenmethodischen Professionalität künftiger Grundschullehrer zur Diskussion; hierzu zählt auch die sprachpraktische Beherrschung der Fremdsprache bis zur Norm einer *near-nativeness*, ein Anspruch, der im Rahmen der Begleituntersuchung zum österreichischen "Lollipop-Projekt" (Schulversuch "Englisch auf der Grundstufe I") bestätigt wurde.[5] Das zentrale Kriterium der "Professionalisierung des Fremdsprachenlehrers", d.h. des fachmethodisch und sprachpraktisch gut ausgebildeten Englischlehrers für die Grundschule, soll hier nicht durch allgemeine Postulate zum Lehrerprofil beschrieben, sondern über eine empirische Analyse von zwei Unterrichtssequenzen aus dem Lernbereich Fremdsprachen konkretisiert werden. Es handelt sich somit um einen wichtigen Baustein für die Konstituierung des "neuen" Lernbereichs Fremdsprachen in den Klassen 3 und 4 im Kontext des bildungspolitisch Realisierbaren.

Klärung der Voraussetzungen eines Fallbeispiels

Den Ausgangspunkt für die durchgeführte Aspektanalyse bildet die Behandlung eines *action song* im Rahmen von zwei verschiedenen Unterrichtssequenzen.[6] Fachdidaktisch sei zunächst angemerkt, daß *action songs* als typische Bewegungslieder und der Sondertyp des *cumulative song*, bei dessen Durchführung das Lied (durch hinzufügende Aufzählung nach jeder Strophe) die Form eines Kettenliedes annimmt, zum festen Liedinventar auf der Primarstufe zählen.[7] Das als Fallbeispiel gewählte Lied *"Head and Shoulders"* rechnet zu den Klassikern unter den *action songs* und gehört im angelsächsischen Sprachraum einem weitverbreiteten Liedtypus an, bei dem Sing- und Bewegungsgestaltung eine Einheit bilden. Im Sinne ganzheitlichen Lernens unterstützt die Kombination von Singen und *action sequences* beim Grundschulkind fremdsprachliches Lernen nachhaltig.

Für ein vergleichendes Analyse-Verfahren eignen sich die beiden Video-Unterrichtssequenzen mit dem titelgleichen *action song* in besonderer Weise. In beiden Fällen steht der unterrichtsmethodische Umgang mit dem *action song "Head and Shoulders"* im Mittelpunkt, der zum Zeitpunkt der Video-Dokumentation die erste Erarbeitungsphase von Melodie und Liedinhalt durchlaufen hat. Während der Video-Produktion Nr. 94/020 das nordrhein-westfälische *Fremdsprachenbegegnungskonzept* (Begegnung mit Englisch) zugrundeliegt[8], das den Lehrgangscharakter zu-

gunsten von Begegnungslernen in Form eines bloßen Gelegenheitsunterrichts aufgegeben hat[9], basiert die Video-Produktion Nr. 93/007b1 auf dem seit Beginn der siebziger Jahren praktizierten und weiterentwickelten *Konzept mit Lehrgangsorientierung* (für Englisch im dritten und vierten Schuljahr), das eine mehr systematisch angelegte Fremdsprachenvermittlung in der Grundschule favorisiert[10]. Im vorliegenden Fallbeispiel bietet das relativ neue Unterrichtswerk *Here We Go* von G. Gompf und R. Fromm eine solche Lehrgangsorientierung. Es verwundert daher nicht, daß der *action song "Head and Shoulders"* in Band 2 von *Here We Go* (S. 39) enthalten ist und dem Englischlehrer gleichzeitig auf Audiokassette in einer ansprechenden musikalischen Version für die unterrichtliche Präsentation zur Verfügung steht[11].
Für die Vergleichsanalyse zur Professionalisierung des Englischlehrers in der Grundschule erscheint zunächst das Kriterium der Altersgemäßheit von Bedeutung, da der *action song "Head and Shoulders"* in der Video-Produktion Nr. 94/020 von einer 3. Klasse, jedoch in der Video-Produktion Nr. 93/007b1 von einer 4. Klasse zur Darbietung kommt. Der Unterschied in der Klassenstufe spielt aber für die empirische Analyse der beiden Unterrichtssequenzen eine untergeordnete Rolle, weil sie sich primär auf einen fertigkeitsorientierten Vergleich sowie die methodischen Skills und deren Wirksamkeit konzentriert.

Evaluierung der Unterrichtssequenz *"Head and Shoulders"*

Die Video-Produktion Nr. 94/020 entstand im Zusammenhang mit einer wissenschaftlichen Hausarbeit[12], in deren Rahmen die beigefügte Video-Unterrichtsdokumentation aus Referenz- und Beweisgründen beim AVZ inventarisiert wurde. Sie entstand an der Grundschule Rehme-Oberbecksen in Bad Oeynhausen[13]. Unabhängig von diesem Unterrichtsvorhaben wurde in den Studios des AVZ im Rahmen einer Gemeinschaftsproduktion mit dem *Förderverein für frühes Fremdsprachenlernen: Kinder lernen europäische Sprachen e.V.* ein Unterrichtsvideo mit dem Gesamttitel *Lieder, Reime, Spielszenen zum Thema "Body"*[14] mit einer vierten Grundschulklasse der Goetheschule aus Darmstadt hergestellt[15]. In beiden Video-Produktionen bildet der *action song "Head and Shoulders"* jeweils die erste Unterrichtssequenz.
Das selbst entwickelte Analyse-Grobraster unter dem Aspekt der Professionalisierung von Englischlehrern in der Grundschule stellt sechs *allgemeine* und acht *spezielle* Auswertungsaspekte in den Mittelpunkt des Unterrichtsvergleichs. Als *tertia comparationis* dienen dabei die beiden fremdsprachendidaktischen Grundkonzepte der Fremdsprachenbegegnung (in Nordrhein-Westfalen) und der Lehrgangsorientierung[16], jeweils für Englisch in der Grundschule.

VIDEO-AUSWERTUNG DES ACTION SONG *"HEAD AND SHOULDERS"*
Assessment Chart zu zwei Video-Unterrichtssequenzen (im Vergleich)

I. Generelle Auswertungsaspekte	Assessment/Bewertung (im Vergleich)	
	Unterrichtssequenz *Head and Shoulders* aus der Video-Produktion Nr. 94/020	Unterrichtssequenz *Head and Shoulders* aus der Video-Produktion Nr. 93/007b1
1. Fremdsprachendidaktisches Grundkonzept	Fremdsprachenbegegnungskonzept (Begegnung mit Englisch)	Lehrgangsorientiertes Konzept (Englisch in Klasse 3 und 4)
2. Motivation	gestört	natürlich; hochmotiviert
3. Aufmerksamkeit	gestreut	groß, deutlich vorhanden
4. Methodische Variation	gering	durchgängig vorhanden
5. Störfaktoren	durchlaufend	keine
6. Musikalische Qualität	weniger überzeugend	gut
II. Spezielle Auswertungsaspekte		
1. Situative methodische Umsetzung	nicht überzeugend	überzeugend
2. Schülerbeteiligung	gut, teils geringer	sehr gut; intensiv
3. Lehrerengagement	spürbar, aber nicht durchgängig auf Schüler wirksam	überzeugend; schülerwirksam
4. Aufstellung der Klasse beim *action song*	Kreisform, L. sitzt außerhalb des Schülerkreises	Kreisform, L. steht mit im Schülerkreis
5. Musikalische Begleitung des *action song*	Begleitung mit Gitarre	ohne Musik-Begleitung
6. a) Unterrichtssprache (Schüler)	mit Aussprachefehlern	korrekte Aussprache, aber teilweise s-Qualität in *knees, toes, nose* falsch
b) Unterrichtssprache (Lehrerin)	teils fehlerhaft; teils Verwendung des Deutschen	meist vorbildlich
7. Unterrichtliche Lehrerhilfen	teilweise Ausweichen aufs Deutsche	verwendet durchgängig die richtigen *classroom phrases*
8. Änderungen des *action songs* (Text- oder Melodiemodifizierungen)	im Text ist *toes* für *feet* ausgetauscht; die versuchte Einbringung einer Oberstimme wirkt störend.	textgetreu; melodiekonform

Aus dem Vergleich der beiden Unterrichtssequenzen ergibt sich im einzelnen folgendes Ergebnis: Die Lerner-Motivation auf die Fremdsprache Englisch ist bei Gelegenheitsunterricht nach dem Begegnungssprachenkonzept überraschenderweise relativ gering anzusetzen; sie wird vom unbefangenen Betrachter sogar als leicht gestört eingeschätzt. Im Gegensatz dazu findet beim Unterricht nach dem Lehrgangskonzept ein natürlicher, d.h. offener Umgang mit der Fremdsprache statt, weil die Motivation durchgängig als hoch eingestuft wird; die Englischlernenden zeigen sich in der Fremdsprache äußerungswillig, hochmotiviert und gleichzeitig diszipliniert bei der Durchführung des *action song*. Die Aufmerksamkeits- bzw. Störfaktoren verstärken sich negativ beim Unterricht nach dem Begegnungskonzept, beim Lehrgangskonzept bleiben sie durchgängig positiv wirksam. Auffällig erscheint die geringe methodische Variation im Verfahren nach dem Begegnungssprachenkonzept, die [illegible] sichtliche Ausbildungsdefizite im fremdsprachenmethodischen Bereich zurückweisen, während beim Lehrgangskonzept die methodische Flexibilität besticht. Dem entspricht bei den speziellen Auswertungsaspekten die insgesamt unbefriedigende situative methodische Umsetzung beim Begegnungslernen, während beim lehrgangsorientierten Fremdsprachenlernen dieses Unterrichtskriterium überzeugend zum Tragen kommt.

Ein ähnlicher Kontrast ergibt sich aus dem Assessment des Lehrerengagements beider Fremdsprachenkonzepte. Zwar vermittelt die Schülerbeteiligung im Begegnungskonzept einen durchaus positiven Eindruck, ist aber nicht immer sachbezogen. Demgegenüber hebt sich die Beteiligung der Englischlernenden am Unterrichtsgeschehen durchweg als gegenstandsorientiert ab. In der Sozialform wirkt die Sitzposition der Lehrenden *außerhalb* des Singkreises beim Begegnungskonzept unintegriert, während Mrs. Becky - die deutsche Englischlehrerin tritt wie die Kinder mit englischem Namen auf - beim lehrgangsorientierten Konzept von Anfang an in den Schülerkreis integriert ist. Zwar erscheint die musikalische Begleitung des *action song* mit Gitarre die günstigere Alternative (Begegnungskonzept), der Verzicht auf eine solche Maßnahme jedoch für die fremdsprachliche und bewegungsmäßige Steuerung von *Head and Shoulders* die bessere fremdsprachenmethodische Entscheidung (Lehrgangskonzept). In der Schülersprache fallen einerseits viele Aussprachefehler beim Singen des *action song* im Begegnungskonzept auf, die eine dem Deutschen weitgehend angeglichene Artikulation und Intonation des Englischen als Befund liefern; andererseits ist die Unterrichtssprache der Lehrerin teils mit Fehlern behaftet, teils mit spontanen deutschen Einmengungen belastet. Im Gegensatz dazu muß der Unterrichtenden, die lehrgangsorientiert arbeitet, eine fast einwandfreie englische Aussprache unter Verwendung passender *classroom phrases* attestiert werden; die Schüleraussprache weist eine überwiegend korrekte Arti-

kulierung der englischen Lautqualitäten auf, wobei die stimmhafte s-Qualität in *knees, toes, nose* sich beim schnelleren Singtempo falsch zur stimmlosen s-Qualität abschleift. Textuell wird in der *action song*-Version im Begegnungskonzept die Wendung *knees and toes*, die insgesamt acht Mal auftaucht, ohne Begründung in *knees and feet* abgewandelt[17]. Der Versuch, eine Oberstimme an einer Stelle einzubringen, mißlingt, weil die Schüler diesen Vorgang mehr als eine Art 'Jux-Variante' auffassen. In der Version mit Lehrgangsorientierung bleibt Text und Melodie von *Head and Shoulders* wie im Original erhalten.

Eine Video-Auswertung der beiden Unterrichtssequenzen *Head and Shoulders* wäre unvollständig, ohne ihre Verlaufsschemata der methodischen Einzelschritte zu konkretisieren. Dieser Vorgang wird im folgenden in zwei getrennten Übersichten nach methodischen Kriterien mit Echtzeit- und Situationsangaben festgehalten.

Analyse der Unterrichtssequenz *"Head and Shoulders"* aus der Video-Produktion Nr. 94/020, Audio-Visuelles Zentrum der PH Heidelberg (AVZ)

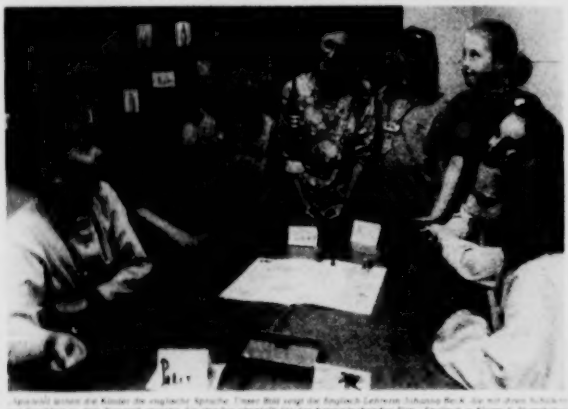
***Head and Shoulders*: Verlaufsschema nach methodischen Kriterien**				
		Methodische Einzelschritte		
Lfd. Nr.	Echtzeitangabe min/s/0.1 s	Unterrichtssituation	Lehrer-/Schüleraktivität	Medien-einsatz
1	00 : 01 : 02	Aufstellung in einer Ecke des Klassenraumes	Lehreransage: L: Ruckt mal 'n Stück nach oben. S: [laut] Mensch! (mit Lärmkulisse) L (in den Lärm): Jetzt geht's los.	
2	00 : 07 : 2	Enge Aufstellung der Schüler in Kreisform (L außerhalb des Kreises) Version 1: Singen von *Head and Shoulders*	L: Tsch. Eins, zwei, drei, vier. Singen des *action song* (langsam) mit Ausführung der Bewegungen	Gitarre/ Singen (mit *actions*)
3	00 : 36 : 2	Version 2: Singen von *Head and Shoulders* (ohne Ansage)	Singen des *action song* (etwas gesteigertes Sing- und Aktionstempo)	Gitarre/ Singen (mit *actions*)
4	00 : 50 : 3	Version 3: Singen von *Head and Shoulders* (ohne Ansage)	Singen des *action song* (schnelleres Sing- und Aktionstempo)	Gitarre/ Singen (mit *actions*)
5	01 : 02 : 6	Version 4: Singen von *Head and Shoulders* (ohne Ansage)	Singen des *action song* (noch höheres Sing- und Aktionstempo)	Gitarre/ Singen (mit *actions*)
6a	01 : 13 : 7	Ausklang und Übergang zur nächsten Unterrichtssequenz	L: stellt im Hintergrund Gitarre zur Seite, chaotisches Schülerverhalten mit Unruhe	
6b	01 : 26 : 5	Lehreransage	L (fordert zum Hinsetzen auf dem Boden auf): Sit down.	
Gesamt-Echtzeitangabe der Unterrichtssequenz II: 01 : 26 : 5				

BEST COPY AVAILABLE

In der Unterrichtssequenz *"Head and Shoulders"* aus der Video-Produktion Nr. 94/020, die das Begegnungssprachenkonzept zur Grundlage hat, gliedert sich das Verlaufsschema in sechs methodische Einzelschritte, die teilweise wegen des rasanten Sing- und Aktionstempos ineinander übergehen; dieser Vorgang läßt sich in den Unterrichtssituationen 3, 4 und 5 nachweisen. Nach erfolgter Kreisaufstellung wird der *action song "Head and Shoulders"* mit gleichzeitiger Ausführung der typischen Bewegungen *(actions)* gesungen. Einziges Mittel methodischer Variation ist das Erhöhen des Singtempos. Bis auf die abschließende Lehrer-Aufforderung *("Sit down")* erfolgen alle anderen Ansagen auf deutsch; eine verbale Interaktion - zumal in der Fremdsprache - wird nicht angebahnt. Außerdem hat die Unterrichtende mit Disziplinschwierigkeiten in der Lerngruppe zu kämpfen, in der zwei verhaltensauffällige Kinder die pädagogische Situation erschweren. Die extreme zeitliche Kürze der Unterrichtssequenz von weniger als zwei Minuten deutet auf unterrichtsmethodische Defizite hin.

Europa im Blick: Fremdsprachen ab Klasse 3?

Kinder ... lernen einfacher und schneller - Kongreß an der PH Heidelberg - Zum Pilotprojekt für Baden-Württemberg



BEST COPY AVAILABLE

Analyse der Unterrichtssequenz *"Head and Shoulders"* aus der Video-Produktion Nr. 93/007b1, Audio-Visuelles Zentrum der PH Heidelberg (AVZ)

Head and Shoulders: Verlaufsschema nach methodischen Kriterien				
		Methodische Einzelschritte		
Lfd. Nr.	Echtzeitangabe min/s/0,1 s	Situation	Lehrer-/Schüleraktivität	Medien-einsatz
1	00 00 4	Titelvorspann	Auftakt: Erkennungsmelodie	Schrift-einblen-dung/ Musik
2	01 07 08	Warming up-Situation (in Kreisform)	Begrüßung der Klasse auf englisch	
3	01 17 4	Einleitende Lehreransage	L: Let's begin with a song today.	
4	01 22 1	Einstimmung auf den *action song*	Einspielung der Melodie L: First, we listen to the tune (ohne Bewegungen)	Tonträ-ger: Musik (Lied)
5	01 30 4	Erster Umgang mit dem *action song*	"Stumme" Ausführung der Bewegungen L: Do the actions.	Tonträ-ger: Melodie
6	01 54 9	Anleitung vor dem ersten Singen	Gemeinsames Singen L: Let's sing it softly and slowly together.	Singen
7	02 17 6	Singen von *Head and Shoulders* (leise)	"Gelenktes" Singen L: Let's sing it whispering.	Singen
8	02 43 9	Handlungsorientiertes Singen (in Kreisform): *action sequence*	Singen unter Weglas-sung eines Wortes, aber mit Ausführung der Bewegungen	Verbale Interaktion/
8a	02 59 8	Version 1: Singen von *Head and Shoulders* gemäß "Singregel"	L: We can sing it with one part missing. S: *Toes*. L: No *toes*. Let's do it.	Singen gemäß "Sing-regel"
8b	03 14 4	Version 2: Singen von *Head and Shoulders* entsprechend der "Singregel"	L: Fine, Jimmy. S: No *knee [sic]*. L: OK.	
8c	03 36 6	Version 3: Singen nach der "Singregel"	L: Another idea? - Michael? S: No *head*.	
8d	03 56 2	Version 4: Singen entsprechend der "Singregel"	L: Stephen? S: No *shoulders*.	Verbale Interaktion/
8e	04 21 9	Version 5: Singen gemäß "Singregel" (Abschluß)	L: And again, Betsy? S: Nose, no *nose*. L: No nose.	Singen gemäß "Sing-regel"
9	04 47 4	Singen mit modifizierter "Singregel": schnelleres Singtempo	Lehreransage: L: Fine. Now, let's sing it faster and faster, but still sing. It's a song, ok? Gesteigertes Sing- und Bewegungstempo	
10	04 59 2	Singen mit modifizierter "Singregel": Höchst-tempo	L: And again. Extrem schnelles Sing- und Bewegungstempo	
11	05 11 6	Schlußbemerkung	L: Thank you. Very well done. Fine.	
Gesamt-Echtzeit der Unterrichtssequenz I: 05 11 6				

BEST COPY AVAILABLE

Ein völlig anderes Bild bietet die Unterrichtssequenz *"Head and Shoulders"* aus der Video-Produktion Nr. 93/007b1, der das Lehrgangskonzept zugrundeliegt. Das Verlaufsschema der Unterrichtssequenz vollzieht sich in elf deutlich unterscheidbaren methodischen Einzelschritten. Die Unterrichtssprache bleibt stets im Medium der Fremdsprache[18]; eine verbale Interaktion wird in der Unterrichtssituation 8, die sich nochmals in fünf methodische Teilschritte untergliedert, ermöglicht. Wohltuend hebt sich die unterrichtssprachliche und -methodische Kompetenz der Englischlehrerin vom Vergleichsbefund der ersten Unterrichtssequenz in der Video-Produktion Nr. 94/020 ab. Zusätzlich erhält die Unterrichtssequenz durch die *warming up*-Situation (Begrüßung der Klasse auf englisch) in der Auftaktszene und den Dank an die Klasse in der Schlußszene eine methodische Rahmung. Das "gelenkte" Singen gemäß der jeweils neu vereinbarten "Singregel" kombiniert mit *action sequences* erhöht die Motivation der Lernenden. Die Echtzeit dieser Unterrichtssequenz weist knapp über fünf Minuten aus. Die vergleichsweise deutlich längere Zeit- und Aufmerksamkeitsspanne dieser Unterrichtssequenz darf als besonderes Kennzeichen professioneller fremdsprachenmethodischer Planung und Durchführung gelten.

Aussagewert der Vergleichsanalyse

Im Vergleichsergebnis zeichnet sich qualitativ die Priorität des Lehrgangskonzepts gegenüber dem Begegnungssprachenkonzept ab, das fachdidaktisch ein Fremdsprachen-Gelegenheitskonzept, bildungspolitisch aber ein Verlegenheitskonzept für die Grundschule darstellt. Die Ergebnisanalyse basiert auf empirischen Unterrichtsdaten, die trotz des Vergleichsverfahrens wissenschaftlich nur den Analysewert einer unterrichtlichen Stichprobe erfüllen. Die Evaluierung geht aber deutlich über den Aussagewert einer traditionellen Unterrichts- oder Lehrprobenbeurteilung hinaus, da hier neben einem Analyseraster die methodischen Einzelmaßnahmen fast minutiös im Sinne des Prinzips der kleinen Lernschritte vorliegen. Der Vorteil der vorgelegten Vergleichsanalyse besteht in der Gegenüberstellung von zwei Unterrichtssequenzen zum gleichen Gegenstandsbereich, dem *action song "Head and Shoulders"*. Die abschließende Gewichtung des Stichprobenvergleichs ergibt, daß der unausgebildete oder lediglich fortgebildete Englischlehrer im Rahmen des Begegnungssprachenkonzepts[19] in fast allen Auswertungsaspekten qualitative Defizite im fachmethodischen und sprachpraktischen Bereich gegenüber dem professionell für das lehrgangsorientierte Konzept ausgebildeten Fremdsprachenlehrer in der Grundschule aufweist.

Kriterium "Working for the Future":
Clearingstelle "Englisch in der Grundschule in Baden-Württemberg"

Zum Abschluß stellt sich die Frage, wie die Arbeit im Lernbereich "Englisch in der Grundschule" in Baden-Württemberg weitergehen soll. Dieser Fragenkomplex soll in aller Vorläufigkeit pragmatisch beantwortet werden. Als Konsequenz aus der (letzten) Pilot-Veranstaltung[20] zu diesem Lernbereich kam es im Anschluß im Mai 1993 zur Gründung einer *Clearingstelle für 'Englisch in der Grundschule in Baden-Württemberg"*. Die Clearingstelle befindet sich an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und wird dort innerhalb des Fachbereichs II (Englisch) von Prof. H. Breitkreuz geleitet. Diese Einichtung hat sich zur Aufgabe gestellt, Initiativen für Grundschulenglisch in Baden-Württemberg zu unterstützen, Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit zu steuern, als Anlaufstelle für Eltern und Grundschullehrer für Grundschulenglisch zu fungieren, dem Landeselternbeirat, aber auch Bildungspolitikern oder den Bildungsausschüssen der politischen Parteien beratend zur Verfügung zu stehen. Insbesondere gehört der Kontakt zu künftigen Multiplikatoren/ Fachberatern für den Lernbereich Englisch in der Grundschule mit zu den Aufgabenfeldern. Konkret kann die Mitarbeit in der Lehrplankommission für "Englisch in der Grundschule" sowie die Mitwirkung bei der Ausarbeitung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für künftige Englischlehrer im Grundschulbereich in Aussicht gestellt werden. *Last but by no means least* konnte im Rahmen der Veranstaltungen des Instituts für Weiterbildung eine Kooperation mit dem *Förderverein für frühes Fremdsprachenlernen* erreicht werden, so daß in den vergangenen drei Semestern Fortbildungsveranstaltungen für künftige Englischlehrer in der Grundschule durchgeführt werden konnten[21]. Die Aufgabe der Clearingstelle wird bei flächendeckender Einführung des Lernbereichs "Fremdsprachen in der Grundschule" vermutlich erfüllt sein.

Anmerkungen

1) (R. Fromm): Schulversuche in der Grundschule. 9. Universitätsversuchsschule Tübingen. In: C. Führ (Hrsg.), *Schulversuche 1965/66, Teil II: 50 Strukturberichte* (Weinheim, 1967), S. 84-86.
2) (Vollert *et al.*): Frühbeginn des Englischunterrichts. 10. Bericht über die Versuche an Kasseler Grundschulen. In: Führ, S. 87-98 sowie R. Martens: *Englisch ab 3. Schuljahr. Vorläufiger Bericht über einen Versuch an Volksschulen und Gymnasien in Kassel.* Berlin, 1964.
3) Vgl. R. Bölling: Sparpolitik im Bildungswesen. Vergessene Lektionen der Geschichte. In: *Padagogik* 46 (1994), H. 5, 28-30.
4) Rux: Vom Sparen und vom Kaputtsparen. Wieviel Bildung wollen wir uns leisten? In: *Padagogik* 46 (1994), H. 5, 6-9.
5) Vgl. R. Seebauer: Untersuchungen zur Lautimitation und Lautdiskrimination bei 6- und 8jährigen Kindern (mit besonderer Berücksichtigung der Lautsubstitution). In: M.

Felberbauer/R. Seebauer (Hrsg.): *Begleituntersuchungen zum "Lollipop-Projekt" Schulversuch "Englisch auf der Grundstufe I"* (Wien, 1994), S. 3-52, speziell S. 50. *Theorie und Praxis. Texte zur Lehrerbildung* H 3 (Teil 2).

6) Zum Thema Aspektanalysen von Englischunterricht vgl. H. Breitkreuz: Aspektanalysen von Fernsehaufzeichnungen. Ein Beitrag zur Lehrproben-Situation. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22 (1975), 95-99.

7) Der deutsche Englischlehrer in der Grundschule erhält eine grundlegende Einführung zum *action song* bei K.-D. Guß: Action Songs. In: H. Bebermeier (Hrsg.): *Begegnung mit Englisch* (Frankfurt: Cornelsen Scriptor, 1992), S. 58-75. Als Beispiel für einen *cumulative song* stellt Guß *One man went to mow* (S. 68-72) vor. Vgl. auch den praxisorientierten Beitrag von M.L. Alig: *Play Yourself Free*. Tips zum Spielen und Lernen mit der englischen Sprache. In: I. Hegele *et al.*: *Kinder begegnen Fremdsprachen* (Braunschweig, 1994), S. 51-66, wo für drei *action songs* kurze methodische Hinweise zur unterrichtlichen Behandlung stehen (S. 60-62).

8) Zur Definition und Begründung des Fremsprachenbegegnungskonzepts vgl. H. Bebermeier: Begegnung mit einer Fremdsprache in den Grundschulen Nord-Rhein-Westfalens - Beispiel Englisch. In: *Die Neueren Sprachen* 88 (1989), 411-423 sowie I. Hegele: Fremdsprachen in der Grundschule. Ein Beitrag zur Erziehung für Europa. In: D. Haarmann (Hrsg.): *Handbuch Grundschule. Band 2: Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung* (Weinheim, 1993), S. 188-202, besonders S. 192.

9) Ausführlicher hierzu vgl. insbesondere H. Bebermeier: Begegnung mit Sprache(n). Fremdsprachliche Lerngelegenheiten in der Grundschule. In: *Grundschulzeitschrift* 6 (1992), H. 56, 10-13 sowie zuletzt H. Bebermeier: Begegnung mit Sprache(n) in den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Vom "Frühbeginn des Englischunterrichts" zur Begegnung mit Sprache(n). In: I. Hegele *et al.*, S. 33-50.

10) Begrundete Gegenpositionen werden in folgenden Beiträgen bezogen: P. Doyé: Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 44 (1991), 145-146 sowie O. Gottlicher/R. Martens: Fremdsprachlicher Unterricht in der Grundschule. Plädoyer für eine systematische Fremdsprachenvermittlung auf der Grundlage der "Kasseler Schule". In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 40* (1993), 3-11.

11) Der *action song "Head and Shoulders"* findet auch in weiteren Unterrichtswerken für Englisch in der Grundschule Verwendung. Vgl. hierzu U. Kraaz: *English - What Fun! Lehrerhandreichungen 1* (Berlin: Cornelsen, 1991): *"Head and Shoulders"* (S. 229) sowie J. Ashworth/J. Clark: *Stepping Stones 1. Coursebook* (London: Collins ELT, repr. 1991): *"Head and Shoulders"* (S. 44); A. Prochazka/F. Schimek: *Doodle. Book 2* (Ismaning: Hueber, 1991): *"Head and Shoulders"* (S. 52), der auch bei M. L. Alig (S. 60-61) vorgestellt wird. In allen drei Fällen existiert eine Musikversion auf Audiokassette. Außerdem wird auf J. Ferrells leicht modifizierte Singspielversion *"Head, Shoulders, Knees and Toes"* hingewiesen, die an zwei Stellen abgedruckt ist, nämlich in *1A English for Beginners* (Hamburg: Sing-a-Ling, 2. Aufl. 1990) mit zugehöriger Audiokassette und als Singspiel in einem Materialheft der *Grundschulzeitschrift* 6 (1992), H. 56, S. 60. - Ferner stehen andere *action songs* in L. Fröhlich-Ward *et al.*: *Kooky 2. Handbuch für den Unterricht* (Berlin: Cornelsen, 1993): *The Bus* (S. 25) und *This is the Way* (S. 42-43), J. Ashworth/J. Clark: *Stepping Stones 1. Coursebook*: *One Finger, One Thumb* (S. 50) - jeweils mit einer musikalischen Umsetzung auf Audiokassette zur Verfügung. Außerdem stellt M. L. Alig (vgl. Fußnote 2) den *pop-style action song "Clap Clap Clap"* (S. 60) und den *action song "The Wheels of the Bus"* (S. 61-62) vor und K.-D. Guß: Action Songs (vgl. Fußnote 2), der für den methodischen Umgang mit *Ten Fat Sausages* ausführliche Hinweise (S. 59-62) bietet. Zur methodischen Erarbeitung eines einzelnen *action song* vgl. ferner Y.-C. Knoops/R. Matitschka: *Little Peter Rabbit*. Einführung eines englischen Action-Songs. In: *Grundschulmagazin* 6 (1993), H. 6, 14-15.

12) Vgl. K. Lindemann: *Englisch in der Grundschule - Zur fachdidaktischen und fachmethodischen Einlösung eines "neuen" Konzepts*. Wissenschaftliche Hausarbeit für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Heidelberg 1994 [Msch.].

13) Die Video-Produktion Nr. 94/020 besteht aus mehreren Unterrichtssequenzen. Die Unterrichtende in der Unterrichtssequenz *Head and Shoulders* war M. Butzke.

14) Die Video-Produktion des AVZ Nr. 93/007b1 liegt gleichzeitig als Video-Kassette vor und kann über *Kinder lernen europäische Sprachen e.V.*, Kettenhofweg 130, 60325 Frankfurt bezogen werden.

15) Die Video-Aufnahmen entstanden im Februar 1993; Unterrichtende war Johanna Beck, die im WS 1993/94 auch einen Lehrauftrag für "Englisch in der Grundschule" an der Universität Frankfurt innehatte.

16) Terminologisch finden in diesem Betrag zur Vermeidung des stereotypischen Gebrauchs der beiden Wendungen "Begegnungskonzept/Lehrgangskonzept" Begriffsvarianten wie Begegnungslernen, Fremdsprachenbegegnungskonzept, Fremdsprachenbegegnung bzw. in Gegensatz hierzu Lehrgangsorientierung, lehrgangsorientiertes Konzept, Konzept mit Lehrgangsorientierung, Lehrgangscharakter, mehr systematisch angelegte Fremdsprachenvermittlung oder lehrgangsorientiertes Fremdsprachenlernen Verwendung.

17) Diese Textmodifizierung ist Lindemann in ihrer kritischen Betrachtung dieser Unterrichtssequenz entgangen; sie bleibt in ihrer Arbeit zumindest unerwähnt. Vgl. Lindemann: *Englisch in der Grundschule*, S. 81.

18) In der Unterrichtssituation 8b fehlt in der Schülerantwort "No *knee*" zwar das erwartete Plural-s, stört aber nicht den Ablauf des *action song*. Der Schülerfehler bleibt wohl im Sinne des Prinzips der Fehlertoleranz unverbessert.

19) Fast ähnliche unterrichtliche Defizite weist die dritte Unterrichtssequenz der Video-Produktion Nr. 94/020 auf, wo der *action song "Where is Thumbkin?"* in einer 4. Klasse der Grundschule Rehme-Oberbecksen eingeführt wird.

20) Diese Pilot-Veranstaltung fand am 7./8. Mai 1993 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt und wurde von ca. 80 Teilnehmern aller Schularten aus Baden-Württemberg besucht. Die Landesschau Baden-Württemberg (3. Fernseh-Programm) berichtete am 7.5.1993 über die Intentionen der Tagung.

21) An dieser Stelle sei dem Vorstand des *Fördervereins für frühes Fremdsprachenlernen*, insbesondere ihrer Gründungsvorsitzenden Frau Prof. Dr. Gundi Gompf, für die großzügige Unterstützung der Heidelberger Tagung sowie die Stellung der ReferentInnen für die Fortbildungsveranstaltungen "Englisch in der Grundschule" gedankt.

Englisch an Grundschulen in Baden-Württemberg:
Dokumentation der Entwicklung eines "neuen" Lernbereichs

Hartmut Breitkreuz

1 Begründung

Vor genau zwanzig Jahren stellte H. Sauer in einem ersten Forschungsüberblick *Englisch auf der Primarstufe* (Paderborn, 1974) zum Thema "Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts" für die Entwicklung in Baden-Württemberg fest: "Umfangreiche Versuchsaktivitäten zur Einführung des Englischunterrichts fanden und finden in Grundschulen Baden-Württembergs statt. Die Schulversuche in Karlsruhe (s. H. Käpernick), Tübingen und Reutlingen haben durch fachdidaktische Publikationen und die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien einen bedeutenden Anteil an der 'Frühbeginnsbewegung' " (S. 35). In dem Zeitraum 1974-1994 ist, wie die nachstehende Dokumentation verdeutlicht, die Entwicklung

dieses "neuen" Lernbereichs *Englisch in der Grundschule* in Baden-Württemberg weitergegangen, wenn auch durch die restriktive Haltung des baden-württembergischen Kultusministeriums in deutlich eingeschränkter Form. Viele der Bemühungen in insgesamt dreißig Jahren (1964-1994) sind Lehrplanern, Schulpädagogen, Bildungsexperten und Lehrenden in Schule und Hochschule, aber auch den Bildungsausschüssen der politischen Parteien, den Elternvertretungen und Vertretern aus den Ministerien weitgehend unbekannt geblieben oder totgeschwiegen worden. Insofern und im Blick auf die weitere Entwicklung des Lernbereichs *"Englisch in der Grundschule"* erhält diese in jedem Teil chronologisch angelegte Dokumentation ihre besondere Berechtigung.

2 Baden-württembergische Publikationen zu "Englisch in der Grundschule"

Fromm, R.: Schulversuche in der Grundschule: 9. Universitätsversuchsschule Tübingen. In: Führ, C. (Hrsg.), *Schulversuche 1965/66, Teil II: 50 Strukturberichte* (Weinheim, 1967), S. 84-86 (Erstentwurf 1964).

Reiss, H.: Englisch in der Grundschule. Zwischenbericht aus der Versuchsschule auf der Wanne in Tübingen. In: *Die Schulwarte* 22 (1969), 361-374 (Erstentwurf 1968).

Fromm, R. / Reiss, H.: Englisch in der Grundschule. Ausgewählte Materialien zum Tübinger Versuch 1964-1969. In: *Zeitnahe Schularbeit* 22 (1969), H. 8, 293-346.

Sattler, H.: *Konzeption eines Modells "Englisch an der Grundschule"*, durchgeführt von der Abteilung Englisch der PH Reutlingen an der Gutenberg-Grundschule in Reutlingen-Orschelhagen. Reutlingen: PH Reutlingen, 1969 [Masch.].

Sattler, H.: Englisch in der Grundschule ab Klasse 2. Erfahrungsbericht zu einem Schulversuch der Abteilung Englisch der Pädagogischen Hochschule Reutlingen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 4 (1970), H. 15, 48-58.

Käpernick, H.: Simple Simon Says - Die Anatomie einer Unterrichtseinheit. In: *Englisch* 5 (1970), 16-20.

Käpernick, H.: Lied und Spiel im Frühbeginn. In: *Englisch* 5 (1970), 77-79.

Kratzmeier, H.: Das Heidelberger Spiel-Englisch-Experiment - ein Versuch vorschulischer Zweitspracherziehung. In: Arbeitskreis Vorschule (Hrsg.) *Vorschulkongreß 1970 - eine Dokumentation*. Velber 1970, S. 48-52.

Pelz, M.: Zum Fremdsprachenunterricht an Grundschulen. In: *Unterricht heute* 21 (1970), 463-472.

Reiss, H.: Englisch in der Grundschule. In: *Die Schulwarte* 23 (1970), 105-116.

Käpernick, H.: Frühbeginn des Englischunterrichts. Ein Schulversuch in Karlsruher Grundschulen. In: *Die Scholle* 39 (1971), 133-139.

Pelz, M.: Grundschuldidaktik und Sprachdidaktik. Zu Möglichkeiten eines grundschuleigenen Ansatzes im Grammatikunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 5 (1971), H. 18, 49-64.

Straumann, I. / Hartmann, N. / Kratzmeier, H.: Englisch-Spielgruppen in Heidelberg. Ein Versuch vorschulischer Zweitspracherziehung. In: *Englisch* 6 (1971), 43-46.

Bürgel, U.: Möglichkeiten des englischen Anfangsunterrichts. Teil I: Englisch in der Grundschule: Ein Versuch in Karlsruhe. In: *Die Neueren Sprachen* 71, 21 N.F. (1972), 121-125.

Frank, C.: Lieder für den Frühbeginn. In: *Die Schulwarte* 25 (1972), H. 4, 29-35.

Fromm, R.: Lernzielbestimmung und Lernzielkontrolle in der Praxis des mündlichen Grundschulenglisch. In: *Die Grundschule* 6 (1972), 381-387.

Fromm, R.: Überlegungen zur Lernzielbestimmung und mündlichen Lernzielkontrolle im Rahmen des Tübinger Versuchs. In: *Die Schulwarte* 25 (1972), H. 4, 10-17.

Gramsch, E.: Bericht über den Weingarter Sekundar-Schulversuch, Frühenglisch. In: *Die Schulwarte* 25 (1972), H. 4, 36-40.

Käpernick, H.: Englisch in Karlsruher Grundschulen. In: *Englisch* 7 (1972), 38-42.

BEST COPY AVAILABLE

Käpernick, H.:Englisch in der Grundschule - ein Schulversuch in Karlsruhe. In: *Die Schulwarte* 25 (1972), H. 4, 18-24.

Käpernick, H.:Lesen im Frühbeginn des Englischunterrichts. Didaktischer Standort, methodische Möglichkeiten, optimaler Zeitpunkt. In: *Die Schulwarte* 25 (1972), H. 4, 25-28.

Sattler, H.:Erfahrungsbericht über den Reutlinger Schulversuch zum Frühbeginn des Englischunterrichts. In: *Die Schulwarte* 25 (1972), H. 4, S. 2-9.

Frank, C.:Songs for Beginners. In: *Englisch* 8 (1973), 146-150.

Ziegesar, D. v.:Vorschläge zu einer Neuorientierung im Fremdspachenunterricht der Grundschule auf der Basis eines Erfahrungsberichts. In: *Englisch* 8 (1973), 132-136.

Käpernick, H.:Englisch in allen Klassen? Englisch an der Internationalen Gesamtschule Heidelberg. In: *Englisch* 9 (1974), 150-152.

Göhrum, G.: *Englischunterricht. Grundlagen - Aufbau - Praxis. Teil 3: Arbeitsformen auf der Primarstufe und im Anfangsunterricht.* Bonn, 1975.

Käpernick, H.:Spracherwerb im Englischunterricht der Grundschule. In: *Englisch* 10 (1975), 153-156.

Tabbert, R.:Klassische Kindergeschichten im Englischunterricht der Grundschule. In: T. Karst (Hrsg.), *Kinder- und Jugendlektüre im Unterricht.* Bd. 1: *Primarstufe* (Bad Heilbrunn, 1978), S. 11-130.

Göhrum, G.: Kriterien zur Erstellung von Lehrwerken für den Englischunterricht auf der Primarstufe. In: G. Gompf (Hrsg.), *Englisch ab 3. Schuljahr - ein Modell* (Weinheim: Beltz, 1980), S. 183-202.

Tabbert, R.: Kinderliterarische Elemente im Englischunterricht der Primarstufe. In: Gompf, S. 203-226.

Bach, G. / Käpernick, H.: Englischunterricht in der Grundschule. Grundlagen - Methoden - Erfahrungen. In: *Informationsschrift Nr. 29* (Heidelberg, 1985), S. 4-18.

Breitkreuz, H.: Grundschulenglisch als Paradigma des Lernens für Europa. Positionen und Kriterien. In: Wölfing, W./Strittmatter, V. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in Europa* (Weinheim, 1994), S. 472-475.

3 Lehr- und Lernmaterialien baden-württembergischer Autoren für *"Englisch in der Grundschule"*

Anon.: *Tübinger Versuch 1964-1968. Mündlicher Grundkurs TV I.* Maschinenschriftliches Material. Schule auf der Wanne in Tübingen, 1968.

Fromm, R. / Reiss, H.: Englisch in der Grundschule. Ausgewählte Materialien zum Tübinger Versuch 1964-1969. In: *Zeitnahe Schularbeit* 22 (1969), 293-346.

Fromm, R. / Reiss, H.: *Englisch in der Grundschule. Teil 1.* Grundkurs für Hören und Sprechen in dritten Schuljahren. Frankfurt: Diesterweg, 1. Aufl. 1970, 3. Aufl. 1972.

Käpernick, H.:*Wie kleine Kinder Englisch lernen.* Wir spielen Englisch. Freiburg: Hyperion, 1970.

Käpernick, H.:*spielend englisch* im 3. Grundschuljahr. Karlsruhe: Braun, 1970. Ferner: *spielend englisch - Lehrerheft.* Karlsruhe: Baun, 1970.

Käpernick, H.: *spielend englisch* im 4. Grundschuljahr, Karlsruhe: Braun,1970.

Fromm, R.:*Englisch in der Grundschule. Teil 2:* Grundkurs für Hören und Sprechen in vierten Schuljahren (Einführung in das Schriftbild). Frankfurt: Diesterweg, 1971.

Fromm, R. / Gompf, G.:*Here We Go. Unterrichtswerk für Englisch an der Grundschule.Teil 1:* Klasse 3. Stuttgart: Klett, 1991 sowie dies., *Teil 1: Klasse 3. Handbuch für den Unterricht.*

Fromm, R./ Gompf, G.:*Here We Go. Unterrichtswerk für Englisch an der Grundschule.*Gompf, G.:*Teil 2: Klasse 4.* Stuttgart: Klett, 1992 sowie dies., *Teil 2: Klasse 4. Handbuch für den Unterricht.*

4 Handreichungen, Lehrpläne und Curricula zu "Englisch in der Grundschule" in Baden-Württemberg

Schramm, G. Bericht über die Arbeit der Lehrplankommission "Englisch in der Grundschule". In: *Die Schulwarte* 25 (1972), 41-46.

Arbeitsanweisungen für die Grundschule, Englisch, für das Land Baden-Württemberg. O. J. (1972).

Käpernick, H. u.a.: *Curriculum Englisch primarstufe der Internationalen Gesamtschule Hasenleiser*. Heidelberg, 1977 (Msch.).

Handreichungen für Englisch in der Grundschule (Msch.): Am 17.1.1994 Schlußsitzung zur abschließenden redaktionellen Überarbeitung der Handreichungsentwürfe für den Englisch bzw. Französisch in der Grundschule: Mitglieder der Kommission "Handreichungen für Englisch in der Grundschule" waren Gerd Czasch, Grundschule Hinterweil (Sindelfingen), Hedda Pückler, Konrad-Witz-Schule (Rottweil), Erna Tunay, Emmertsgrund Grundschule (Heidelberg), Prof. H. Breitkreuz (PH Heidelberg), Waltraud Rohm, Eduard-Spranger-Schule (Reutlingen).

5 Schulversuche in Baden-Württemberg im Bereich "Englisch in der Grundschule"

1964-1969: Universitätsversuchsschule Tübingen, Schule auf der Wanne: Englisch in 2., 3. und 4. Klassen. In diesem von Prof. A. Flitner eingeleiteten Projekt war Renate Fromm die Versuchsleiterin; außerdem waren Hubert Reiss, Siegfried Beul und Hildis Müller-Gaebele beteiligt.

1967-1968: Reutlinger Schulversuch zum Frühbeginn des Englischunterrichts unter Leitung von Hanna Sattler an der Gutenberg-Grundschule in Reutlingen-Orschelhagen (ab Klasse 2) und an der Eduard-Spranger-Grundschule in Reutlingen (ab Klasse 3) mit Weiterführung des Schulversuchs zum Problem des Übergangs an zwei Gymnasien und einer Realschule in Sonderklassen.

1968-1972: Karlsruher Schulversuche zu *"Englisch in der Grundschule"* an der Drais-Grundschule (3. und 4. Klasse). Dieser Initiativschule (Versuchsleiter Harry Käpernick) schlossen sich 12 Karlsruher Grundschulen mit 37 Klassen an, auch einige Grundschulen im Landkreis Karlsruhe nahmen auf Elterninitiative an dem Schulversuch teil.

1968-1970: Heidelberger Versuch mit "Englisch-Spielgruppen" im Vorschulalter (Leitung: Prof. H. Kratzmeier u.a.).

1970-1972: Weingartener Schulversuch zu Frühenglisch unter Leitung von Prof. E. Gramsch u.a.

1973-1994: Heidelberger Schulversuch zu *"Englisch in der Grundschule"* (Klasse 3 und 4) an der Hasenleiser Grundschule, unter Leitung von Harry Käpernick bis 1985. Dieser Schulversuch *"Englisch in der Grundschule"* läuft weiter und ist dem Oberschulamt Karlsruhe unterstellt. Die Weiterführung des Grundschulenglisch erfolgt in der Förderstufe der Hasenleiser Gesamtschule (Heidelberg). Teilweise gehörten zum Betreuungsbereich von Rektor Käpernick 28 Grundschulenglischklassen.

1977-1994: Sindelfinger Schulversuch für *"Englisch in der Grundschule"* an der Grundschule Hinterweil in Form einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft. "Englisch wurde bis heute als freiwilliges Angebot von allen Grundschülern (3. und 4. Klasse) jedes Jahr ausnahmslos angenommen" (Pressemitteilung des MKS vom 5.11.1992, S.4).

1990-1994: Rohrbacher Schulversuch an der Eichendorff-Grundschule (Heidelberg-Rohrbach) mit einer Stunde Englisch pro woche in zwei 3. und zwei 4. Klassen. Es handelt sich um eine in AG-Form auf Elterninitiative privat finanzierte Maßnahme.

1993-1994: Oftersheimer (Eltern-)Initiative "Englisch in der Grundschule" an der Friedrich-Ebert-Grundschule (Englisch AG).

Frühes Fremdsprachenlernen in Sachsen. Zielvorstellungen und ihre Realisierung im Lernbereich Englisch

Ursula Karbe

1 Voraussetzungen

Nachdem bereits im Jahres 1970 von der Kultusministerkonferenz die Aufnahme einer Fremdsprache in die Stundentafel der Grundschule gefordert worden war, bis 1992 jedoch - trotz der inzwischen über Jahrzehnte laufenden Schulversuche mit guten Ergebnissen in vielen alten Bundesländern - nur das Saarland dieser Forderung entsprochen hatte, mutete es geradezu als revolutionär an, als Sachsen mit dem Schuljahr 1992/93 für einen Lernbereich unter der Bezeichnung "Begegnungssprache" jeweils eine Stunde pro Woche in Klasse 3 und 4 im Fächerkanon der Grundschule festschrieb. Da künftige Grundschullehrer/-innen zu DDR-Zeiten das Institut für Lehrerbildung ohne Abitur besuchen konnten, hatten sie Englisch in der Regel bestenfalls als fakultatives Unterrichtsfach von Klasse 7 bis 10 mit maximal 11 Wochenstunden "genießen" können. Eine fremdsprachliche Qualifizierung war daher erstes und dringendstes Gebot. Um diese zu sichern, wurde zwischen dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus und dem Volkshochschulverband eine Vereinbarung abgeschlossen. Sie sieht vor, daß je nach Vorkenntnissen der Lehrer/-innen bis zu 300 Stunden Sprachunterricht absolviert werden müssen, die das Ministerium ebenso finanziert wie einen 30stündigen fachdidaktischen Kurs. Für einen ebenfalls geforderten Englandaufenthalt werden die Lehrer/-innen jedoch auch selbst in die Pflicht genommen. Über die Qualifizierung von ca. 40 Fortbildnerinnen aus allen Regierungsbezirken Sachsens wurden inzwischen Möglichkeiten einer landesweiten fachdidaktischen Fortbildung für den fremdsprachlichen Lernbereich geschaffen.

Trotz der zunächst positiv anmutenden Bilanz muß jedoch konstatiert werden, daß der mit dem VHS-Zertifikat abschließende Englischunterricht für Grundschullehrer/innen auf die Belange des Lernbereichs "Begegnungssprache" viel zu wenig bzw. überhaupt nicht Bezug nimmt und daß die sprachliche Ausbildung damit auch keineswegs als ausreichend und abgeschlossen betrachtet werden kann. Andererseits bleibt die Tatsache, daß auf diese Weise sehr viele Grundschullehrer/-innen Sachsens eine enge Beziehung zur englischen Sprache aufgebaut haben, daß viele von diesem Lernbereich ebenso begeistert sind wie die Kinder und daß unter den keineswegs optimalen Bedingungen zumindest teilweise gute Ergebnisse erreicht

werden. Ohne Zweifel wäre es günstiger gewesen, wenn Schulleiter/-innen erst allmählich - nach abgeschlossener Ausbildung von Lehrern - den Lernbereich an ihren Schulen etabliert hätten, zugleich ist jedoch die Erkenntnis wichtig, daß Zeiten des Umbruchs auch einmal gewagte Entscheidungen ermöglichen. Es kann keine Rede davon sein, daß Sachsen damit bereits alle Probleme gelöst hätte - auf sie soll am Schluß des Beitrags eingegangen werden. Doch muß man dem Kultusministerium bescheinigen, auf dem Wege zur Erweiterung des Grundschulangebots durch eine Fremdsprache einen entscheidenden Schritt getan zu haben.

Diese bereits vielfach zitierte "Vorreiterrolle" Sachsens hat für die neuen Bundesländer bis jetzt leider keine Wirkung gezeitigt. Weder in Berlin, wo mit der 6jährigen Grundschulpflicht beste Voraussetzungen für eine Weiterführung des frühen Fremdsprachenlernens in Klasse 5 und 6 gegeben wären, noch in anderen Regionen gibt es klare Entscheidungen für einen Lernbereich Fremdsprache in der Grundschule. So beschränkt man sich ganz offensichtlich aus Kostengründen in Sachsen-Anhalt lediglich auf einen zweijährigen Schulversuch mit 12 Grundschulen. Während dieser Versuch bereits am 1.11.1993 begann, lag der dafür erforderliche Erlaß bis April 1994 noch immer nicht vor. Unverständlich ist auch die Tatsache, daß die in diesen Versuch einbezogenen Lehrkräfte so gut wie keine Unterstützung durch das Ministerium erfahren. Mit den zugestandenen 12 Tagen Fortbildung im Sprachbereich und einem 14tägigen England-Aufenthalt ist eine solide sprachliche und fachdidaktische Aus- bzw. Fortbildung wohl kaum zu gewährleisten, geschweige denn der Einsatz dieser Lehrer/-innen als Multiplikatoren zu rechtfertigen (vgl. die Information durch Dr. Gudrun Steinbach, Universität Halle-Wittenberg, 1994).

Auch das Land Brandenburg beschränkt seine Aktivitäten von ministerieller Seite aus auf einen fünfjährigen Schulversuch an 8 Grundschulen, in dem die Prüfung eines Begegnungsprachenmodells vorgesehen ist. Da dazu jedoch bereits umfangreiche Erfahrungen in Nordrhein-Westfalen gesammelt wurden, ist nur allzu verständlich, daß Lehrer und Wissenschaftler sich statt dessen bei einem so langfristig angelegten Projekt die Erprobung eines eigenen Modells oder die Prüfung mehrerer derzeit existierender Konzepte gewünscht hätten (E. Philipp 1993, 437).

Diese Beispiele zeigen, wie konservativ - entgegen allen gesellschaftlichen Notwendigkeiten und wider die individuelle Chancengleichheit der künftigen BRD-Bürger in einem geeinten Europa - sich die deutsche Ministerialbürokratie gegenüber Forderungen verhält, die in vielen Ländern Europas schon lange keine Thema mehr sind.

2 Ziele des sächsischen Lehrplans für die "Begegnungssprache"

Frühes Fremdsprachenlernen soll die Begegnung mit einer Fremdsprache in einer altersangemessenen, freudvollen, auf praktisches Lernen orientierten, aktiven, spielerischen, zwanglosen und phantasieanregenden Art und Weise herbeiführen. Als oberstes Gebot gilt, die Freude der Kinder am Erlernen einer Fremdsprache zu wecken und insgesamt eine positive Haltung gegenüber fremden Sprachen, ihren Trägern und Kulturen aufzubauen. Ein bescheidenes grundlegendes Sprachkönnen soll mit einer spürbaren affektiven Bereicherung sowie begrenzten kognitiven Einblicken verknüpft werden. Dazu noch einige Details:

Fremdsprachenlernen in der Grundschule hat die Aufgabe

- Kinder dafür aufnahmefähig zu machen, daß es neben der Muttersprache noch andere sprachliche Ausdrucksweisen gibt, die es zu akzeptieren und zu tolerieren gilt;
- die alterstypische Neugier und Phantasie vor allem auch in Verbindung mit Erfolgserlebnissen für die Entwicklung einer dauerhaften Motivation zu nutzen;
- bei Kindern eine grundlegende Kommunikationsfähigkeit im Sinne einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit anzubahnen;
- erste Einblicke in die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen zu vermitteln (z. B. im Zusammenhang mit der Auswahl fremdsprachiger Namen, bei der Suche nach fremden Bezeichnungen in der deutschen Alltagssprache etc.);
- durch entsprechende Lernformen gezielt die Fähigkeit und Bereitschaft zu kooperativen Verhaltensweisen auszubilden.

Kinder sollen darüber hinaus die enge Verbindung von Sprache und ihren Verwendungszwecken in konkreten Tätigkeits- und Kommunikationssituationen erfahren. Dabei ist die unmittelbare Erlebnis-, Erfahrungs- und Interessenswelt der Kinder zu berücksichtigen (der Themenkatalog ist daran orientiert), wobei auch ihren Wünschen bei der Auswahl einzelner stofflicher Elemente (Lieder, Reime, Spiele, Gedichte) Rechnung zu tragen ist, um ihnen Möglichkeiten zur Einübung einfacher Formen der Mitbestimmung zu eröffnen. Neben Zielen im affektiven Bereich sowie in dem des sozialen Lernens gibt es auch zahlreiche Anlässe für kognitives Lernen. Damit ist keineswegs die Einbeziehung grammatischer Kategorien oder Regeln gemeint, wohl aber wird auf solche Gelegenheiten reflektiert, in denen Kinder Unterschiede zwischen verwandten deutschen und englischen Wörtern, zwischen Lautung und Schreibung im Englischen entdecken, in denen schwierige Laute

gezielt unter Zuhilfenahme von Hinweisen auf die Stellung der Sprechwerkzeuge trainiert werden, oder wenn zur Festigung des Wortschatzes in Lernspielen Wörter zu Oberbegriffen gesammelt und eingeordnet werden, wenn Kinder Redeabsichten erkennen und aus diesen auswählen, um wahrheitsgemäße Aussagen machen zu können etc.

Ziele im Bereich des sprachlichen Könnens konzentrieren sich auf mündliche Kommunikationsfähigkeit. Bei der Ausbildung des Hörverstehens und Sprechens sollen Schüler befähigt werden,

- typische Laute und Lautfolgen der Fremdsprache richtig zu erfassen und nachzusprechen,
- unterschiedliche Intonation in Äußerungen mit gleichen Redemitteln zu erkennen und zu übernehmen, d. h. verschiedene Emotionen mit entsprechendem Tonfall auszudrücken
- einfache, kurze Hörtexte - auch über Medien - zu erfassen,
- Fragen, Aussagen sowie Aufforderungen im Rahmen erarbeiteter Redeabsichten und Themen zu formulieren sowie
- zu ausgewählten Themen mehrere kleine Sätze zusammenhängend zu formulieren.

Lesen und Schreiben werden als eigenständige Tätigkeiten mit Zielcharakter nicht angestrebt, jedoch haben die bisherigen Erfahrungen gezeigt, daß das Schriftbild in vielen Fällen die Bedeutungserschließung recht hilfreich unterstützen kann, daß es für viele Schüler eine wichtige Lernhilfe darstellt, da in der Einheit von Laut- und Schriftbild sich Wortschatz sehr viel besser einprägt als allein über den akustischen Analysator. Nicht zuletzt sei betont, daß auch die Motorik beim Schreiben einen solchen Effekt ausübt. Viele Kinder wollen darüber hinaus auch im Lernbereich Fremdsprache etwas schreiben und mit nach Hause tragen, wenn schon - wie zum Teil noch zu verzeichnen - kein Lehr- bzw. Lernmaterial für alle zur Verfügung steht. Erhalten sie keinerlei Gelegenheit, Wörter und kleine Sätze zu fixieren, tun sie das häufig von sich aus, dann jedoch in einer von ihnen selbst geprägten Lautschrift, die dem Lernprozeß bestimmt nicht förderlich ist. Die Arbeit mit Schriftkarten verhilft u.a. auch dem praktischen Lernen durch das "Behandeln" der Kärtchen im wahrsten Sinne des Wortes zu seinem Recht in der Schule, so daß diese Elemente m.E. unentbehrlich sind.

Auf Wörter und Wendungen bezogen hat das Lesen einen unmittelbaren Bezug zur Kommunikationspraxis, in der den Kindern vielfältiges Wortgut aus anderen Sprachen begegnet, das sie auf diese Weise lesen und korrekt aussprechen lernen (Werbung, Plakate, Hinweisschilder, Produktbezeichnungen etc). Es sollte eine

wichtige Aufgabe des Fremdsprachenlernens in der Grundschule sein, Kinder zum bewußten Aufnehmen der sie umgebenden Ausschnitte aus anderen Sprachen anzuhalten, denn ein großer Teil der latent vorhandenen sprachlichen Mittel kann aktiv in den Unterricht einbezogen werden und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder beachtlich erweitern.

Bei einer solchen Charakterisierung der Ziele wird mancher Leser sicher berechtigte Zweifel an der Bezeichnung "Begegnungssprache" für den Lernbereich hegen. Hierzu ist anzumerken, daß der von uns zunächst gewählte Titel "Rahmenrichtlinien für frühes Fremdsprachenlernen" vom Ministerium nicht akzeptiert, vielmehr die Bezeichnung "Begegnungssprache" gewählt wurde, obwohl diese bereits mehrfach belegt und mit gänzlich anderen Zielvorstellungen verbunden ist. Der Inhalt des Wortes Begegnungssprache in seinem ursprünglichen Sinne kommt in dem vorliegenden Lehrplan nur dort zum Tragen, wo in grenznahen Regionen Sachsens die Sprachen der Nachbarvölker (Tschechisch und Polnisch) gelehrt und gelernt werden können, um Möglichkeiten der Begegnung mit Land und Leuten für die Motivierung zum Erlernen dieser Sprachen zu nutzen; denn der Lehrplan hält das Sprachenangebot recht breit und sieht sowohl Englisch, Französisch und Spanisch als auch Russisch, Polnisch, Tschechisch und Sorbisch vor. Als problematisch erweisen sich neben personellen Voraussetzungen für die Realisierung dieses Angebots vor allem aber die Wünsche der Eltern, die meinen, ihren Kindern bessere Chancen mit einem frühen Start in Englisch zu geben als mit einer der anderen genannten Sprachen. Die Bemühungen gerade um die kleineren Sprachen sollten jedoch nicht so schnell aufgegeben werden, um damit auch zu demonstrieren, daß wir - im Gegensatz zu jeglichen Großmachtallüren und der Auffassung, mit Deutsch käme man in vielen Ländern ja ohnehin weiter - uns die Mühe machen, auch die Sprachen dieser Völker zu erlernen und damit ihre Kultur in weit höherem Maße zu erschließen, als dies bis jetzt möglich ist.

Von der Gesamtzielstellung her vertreten wir die Auffassung, daß ein früher Beginn bestimmte, wenn auch begrenzte Ziele realisieren sollte, da einmal die Kinder und Eltern am Lernzuwachs interessiert sind, dieser u.E. aber auch eine wichtige Voraussetzung dafür ist, daß Kinder später entweder sich dieser Sprache wieder zuwenden und auf den vorhandenen Grundlagen aufbauen oder aber in Klasse 5 (sofern es sich um Englisch handelt) der weiterführende Unterricht gezielt die bereits erarbeiteten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten aufgreifen kann. In Bezug auf die Zielstellung besteht in der sächsischen Konzeption völlige Übereinstimmung mit den Positionen des Fachverbandes *Moderne Fremdsprachen*, sie betont, daß auf

eine Ergebnisorientierung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule nicht verzichtet werden kann, da nur so die Kontinuität im Bereich der Sekundarstufe I möglich und sinnvoll ist und damit der frühere Beginn einer zweiten Fremdsprache ermöglicht sowie der zeitigere Einsatz des bilingualen Unterrichts erleichtert wird (1993, 15).

3 Inhalte des Lernbereichs

In gebotener Kürze folgt an dieser Stelle eine Übersicht über den Katalog von Themen und Redeabsichten, die im Lehrplan verankert sind. An Themen wurden aufgenommen: Angaben zur eigenen Person, Freizeitgestaltung, Tagesablauf, Essen und Trinken, Einkaufen, zwischenmenschliche Beziehungen, Körper und Kleidung, Jahresablauf, Reisen, Kultur. Die ebenso enthaltenen Geschichten, Märchen, Reime, Lieder, Rätsel und Zungenbrecher verweisen auf wichtige Textsorten, die nicht fehlen dürfen. Die Liste der Redeabsichten umfaßt: jemanden begrüßen, auf Begrüßung reagieren, sich verabschieden, sich und andere Personen vorstellen, gratulieren, Glück wünschen, jemanden einladen, eine Einladung annehmen oder ablehnen, danken, sich entschuldigen, Rückfragen, Nichtverstehen äußern, jemanden beipflichten bzw. widersprechen, jemanden ansprechen, jemanden auffordern, etwas zu tun oder zu unterlassen, auf Anweisungen und Aufforderungen reagieren, Anteilnahme und Interesse bekunden, Freunde, Begeisterung, Zuneigung, Erstaunen äußern, Mißfallen, Ablehnung, Ärger ausdrücken, Bedürfnisse und Wünsche äußern, sich nach diesen erkundigen, jemanden um Rat oder Hilfe bitten, Vorschläge machen und auf solche reagieren.

Mit der Reduzierung des Lernbereichs auf eine Stunde pro Woche (unsere ursprüngliche Konzeption sah zwei Stunden vor) sind diese Katologe zur Auswahl für die Lehrer/-innen freigegeben. Wenn auch die Ziele damit ein wenig beschnitten wurden, steht doch vor allem anderen, daß die Kinder Freude am Erlernen der Fremdsprache haben, am Ende der Klasse 4 mit bescheidenen, aber soliden kommunikativen Fähigkeiten ausgerüstet sind, für die Entwicklung ihrer kindlichen Persönlichkeit neue Impulse gewonnen haben und für das Weiterlernen die notwendige Begeisterung mitbringen.
Für die Durchführung des Lernbereichs sieht der Lehrplan vor, daß die vorgesehenen 45 Minuten in kleineren Unterrichtssequenzen erteilt werden und daß die Fremdsprache fächerübergreifend unterrichtet wird, d.h. in Mathematik, Kunsterziehung, Werken, Sport, Musik, Deutsch und Projektarbeit integriert wird.

BEST COPY AVAILABLE

4 Zur Umsetzung des Lehrplans

Der Realisierung der o.g. Ziele steht gegenwärtig noch eine Vielzahl von Faktoren hinderlich im Wege. Hier sollen die wichtigsten genannt werden, um andere Bundesländer vor ähnlichen Fehlern, wie sie in Sachsen begangen wurden, zu bewahren.

4.1

Obwohl im Lehrplan ausdrücklich auf die "schrittweise Einführung der Begegnungssprache als Pflichtfach" (1992, 6) verwiesen wird, erfolgte die Installation an den Schulen vorschnell, ohne daß Lehrerinnen und Lehrer mit ausreichenden Sprachkenntnissen vorhanden gewesen wären. Von uns vorgeschlagene Kompromißlösungen zum Einsatz von Englischlehrer/-innen aus Mittelschulen und Gymnasien, die sich in den Jahren nach der Wende z. T. mit großem Engagement um das frühe Fremdsprachenlernen verdient gemacht hatten, wurden mit der strikten Trennung der Schultypen und der dogmatischen Interpretation von Festlegungen unmöglich. Auch heute befinden sich viele Grundschullehrer/-innen noch in der sprachlichen Qualifizierung; die systematische fachdidaktische Ausbildung hat erst im Februar dieses Jahres begonnen.

4.2

Der Einsatz der Lehrer/-innen für den neuen Lernbereich muß als sehr unterschiedlich charakterisiert werden. Während einige die (nahezu kostenlose) Fortbildung für die "Begegnungssprache" als echte Chance für ihre berufliche Zukunft begreifen, empfinden es andere lediglich als Belastung. Bei einem Teil der Lehrer/-innen greift aber auch die Angst um sich, nach Absolvierung der Fortbildung evtl. in Mittelschulen als Englischlehrer eingesetzt zu werden. Und diese ist nicht unbegründet, da derartige Fälle bereits praktiziert wurden. Hinzu kommt bei einem großen Teil der Lehrer/-innen in den Grundschulen generell noch eine große Unsicherheit in Bezug auf ihren künftigen Arbeitsplatz, die nach den letzten Verlautbarungen aus dem Kultusministerium, wonach noch Hunderte von Grundschullehrer/-innen auf Grund der zurückgehenden Schülerzahlen entlassen werden sollen, nur allzu verständlich ist. Das Fehlen einer klaren Perspektive wirkt sich auf die Einstellung ebenfalls negativ aus.

4.3

Für einen engagierteren Einsatz der Lehrer/-innen wäre es wünschenswert, daß Schulbehörden nicht erst jeweils wenige Tage vor Beginn des Schuljahres den Einsatz der Lehrer in einzelnen Fächern bekanntgeben. Ein neuer Lernbereich wie die "Begegnungssprache" bedarf intensiver Vorbereitung, die u. a. auch die rechtzeitige Bestellung geeigneter Materialien einschließt. Eine Situation, in der in

aller Eile und Hektik über deren Auswahl entschieden werden muß, machen sich nicht selten Verlage zunutze, um ihre Materialien an den Lehrer/die Lehrerin bzw. die Schüler zu bringen, auch wenn sie nicht geeignet sind, die Ziele des sächsischen Lehrplans erfüllen zu helfen. Dies hat zur Konsequenz, daß mancherorts völlig ohne Bezug zum Lehrplan nur auf der Grundlage eines Materials eine allein spielerische Beschäftigung ist der Fremdsprache praktiziert oder andernorts auch gänzlich ohne Material gearbeitet wird, womit z. T. völlig abwegige Ziele verknüpft sind, z. B. die Realisierung eines Konzepts "Begegnung mit Sprachen" (in Anlehnung an Nordrhein-Westfalen). In einigen Schulen wiederum wurde erst im jetzt zu Ende gehenden Schuljahr das Material "Chatterbox" angeschafft, das ja für einen völlig anderen Zweck konzipiert und für unsere Belange viel zu umfangreich ist. Auch wenn Lehrer/-innen nun einsehen, daß sie damit eine schlechte Wahl getroffen haben, ist auf Grund der Finanzausstattung der Schulen der Neukauf eines passenderen Materials - wenn überhaupt - frühestens nach drei Jahren möglich. Eine gründlichere Beratung bei der Materialbeschaffung muß daher auch künftig ein wichtiges Anliegen der Fortbildner wie des Ministeriums sein. Eine langfristige Planung, die eine gediegene Vorbereitung erlaubt, könnte m.E. die Qualität des Unterrichts maßgeblich erhöhen.

4.4

Aber nicht nur die allgemeine Unsicherheit und die o.g. Verfahrensweisen haben negative Auswirkungen auf die Einstellung der Grundschulehrer/-innen. Auch das Feedback von Schüler/-innen, die mittlerweile die 5. Klasse der Mittelschule oder des Gymnasiums besuchen, stimuliert nicht unbedingt. In vielen Fällen beginnen Lehrer der 5. Klassen wieder bei Punkt Null, greifen nicht - wenigstens punktuell - das auf, was sich Kinder zu einzelnen Themen an Wortschatzkenntnissen und Redemitteln angeeignet haben. Abgesehen davon, daß im Lernbereich "Begegnungssprache" auf Grund der o. g. fehlenden Voraussetzungen von den Lehrern auch noch Fehler gemacht werden, die die Lehrer der weiterführenden Schulen verärgern, ist nun auch hier - wie schon in den alten Bundesländern - die gering ausgeprägte Bereitschaft zum Aufgreifen bereits vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten zu verzeichnen, die ursächlich bedingt ist durch die große Ignoranz der weiterführenden Schulen gegenüber dem in der Grundschule Erarbeiteten, und die mit einer generellen Geringschätzung der Grundschule einhergeht. Eine solche Haltung demotiviert sowohl Schüler als auch Lehrer. Dabei könnten auch Lehrer in Mittelschulen und Gymnasien gerade im methodischen Bereich von Grundschullehrern einiges lernen, um den Schülern den Übergang in die neue Schulform zu erleichtern und nicht mit einer oft viel zu einseitigen kognitiven Spracharbeit den Kindern sehr bald die Freude am Sprachenlernen zu nehmen. Manche Lehrer/-innen der Grundschule zeigen auf

Grund dieser Erlebnisse bereits jetzt Erscheinungen der Resignation und argumentieren, daß es überhaupt nicht lohne, die Ziele des Lehrplans mit großem Eifer zu verfolgen, wenn der weiterführende Unterricht ohnehin keine Notiz davon nimmt. Man solle sich deshalb doch auf spielerische und musische Elemente konzentrieren, die Ausbildung fremdsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten aber der Mittelschule und dem Gymnasium überlassen. Eine solche Haltung erscheint außerordentlich problematisch, weil darunter die Bemühungen um eine solide Ausspracheschulung ebenso leiden wie die um eine sinnvolle Verwendung einzelner Wörter in Redeabsichten. Im Interesse der Gesamtzielstellung des Fremdsprachenerwerbs kann nur solide, kontinuierliche Arbeit in der Grundschule den Lehrern der weiterführenden Schulen im Kontext mit der Erarbeitung von Lehrmaterialien, die auf bereits vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten der Kinder Bezug nehmen, zu neuen, besseren Einsichten in Sinn und Zweck der Beschäftigung mit Fremdsprachen in der Grundschule verhelfen. Eine Abkehr von den Zielstellungen kann im Interesse der Kinder nicht ernsthaft in Erwägung gezogen werden.

4.5

Um für den Lernbereich "Begegnungssprache" künftig gründlicher ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung zu haben, wurde bereits 1992 von uns die Aufnahme von Studiengängen angeregt, die auch für GrundschullehrerInnen eine Fremdsprache - zumindest als Wahlfach - vorsehen. Nach den aktuellen Entscheidungen des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus im Verein mit dem Ministerium für Wissenschaft und Kunst wird es jedoch vorerst keine derartigen Studiengänge geben, und zwar mit folgender Begründung:

"Studenten, die gegenwärtig im Lehramt an Grundschulen ausgebildet werden, haben nach Ableistung ihres Referendariats sehr geringe Einstellungschancen im Freistaat Sachsen, so daß man nicht davon ausgehen kann, daß durch Veränderungen in den Studieninhalten die gewünschte verbesserte Einsatzfähigkeit und eine damit verbundene verbesserte Unterrichtsführung im Bereich der Begegnungssprache erreicht werden kann" (SSMK, 1).

Auch in den anderen neuen Bundesländern wurden bisher keine Entscheidungen gefällt, die die Situation günstiger erscheinen lassen. Lediglich Mecklenburg-Vorpommern hat nach U. Borgwardt (1994, 122) durch einen ministeriellen Erlaß wichtige Voraussetzungen für einen Studiengang mit Fremdsprachen für angehende Grundschullehrer/-innen geschaffen. Genaueres war dazu leider nicht zu erfahren.

Die fundierte Ausbildung der nächsten Generation von Grundschullehrer/innen wäre jedoch notwendige Bedingung, um die hohen Erwartungen, die Kinder und Eltern

diesem Lernbereich entgegen bringen, zu erfüllen, und um schließlich allen Kindern von der Grundschule an eine mehrsprachige Erziehung im Interesse der Individuen wie der Gesellschaft angedeihen zu lassen.

Literatur

Borgwardt, U.: Frühes Russichlernen in der Grundschule? In: Fremdsprachenunterricht 38/47 (1994)2, S. 122-125.

Fachverband Moderne Fremdsprachen: Stellungnahme des FMF zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: FMF-Landesverband Sachsen, Mitteilungsblatt. Jg. 3, Nr. 2, Okt. 1993, S. 15.

Philipp, E.: Seminar zum "frühen" Fremdsprachenerwerb. In: Fremdsprachenunterricht 37/46 (1993)7, S. 437.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Brief an die Universität Leipzig vom 19.4.1993.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Grundschule - Begegnungssprache Klassen 3-4. Dresden 1992.

Steinbach, G.: persönliche Information vom April 1994.

Konzepte für den Französischunterricht in der Grundschule [1]

Roland Gäßler

1 Vom Spracherwerb zur Verständigung

Wenn im Hinblick auf die Zusammenarbeit in Europa das Französische als Sprache unseres bedeutendsten Handelspartners und zumindest für die grenznahen Regionen an Bedeutung gewinnt, dann muß sich auch der Kreis derer erweitern, die kontinuierlich Kontakte zu den Menschen im Nachbarland pflegen. Wer früh gelernt hat, Kontakte über die Grenze zu knüpfen, dem dürfte es im späteren Leben um so leichter fallen, die Zusammenarbeit zwischen den Partnerländern mitzutragen, sei es von oben oder von unten. Trotzdem kann man aber bei uns nicht einfach von einem breiten Konsens zugunsten eines früh einsetzenden Französischunterrichts ausgehen. Ernstzunehmende Bedenken sind nicht nur Ängste um Umverteilungen in den Stundentafeln, sondern auch die Sorge, daß sich die Lernbelastung für die Kinder erhöht. Will man sowohl deren Lernvoraussetzungen als auch den Bedürfnissen der heutigen Gesellschaft nach intensivierter interkultureller Zusammenarbeit gerecht werden, dann müßte man nach Akzentverschiebungen in den Handreichungen, in der Unterrichtsorganisation und nicht zuletzt im didaktischen Konzept suchen.

In der Tat ist in den letzten zehn Jahren eine didaktische Diskussion in Gang gekommen, in der es um Akzentverlagerungen zwischen den fremdsprachendidaktischen, fächerübergreifenden und sozialpädagogischen Zielsetzungen geht, was eine Integration derselben durchaus nicht ausschließen muß. Grob gesagt pendeln die Diskussionsansätze zwischen den Polen der Erfordernisse eines systematischen Fremdsprachenunterrichts und Konzepten, die den Begriff der "Begegnungssprache" in den Vordergrund stellen.

Unter letztgenanntem Neologismus kann man vielerlei verstehen:

- Zum einen das, was man besser einfach als Begegnung mit einer Sprache bezeichnen sollte. Nämlich ein erstes Kennenlernen einer Fremdsprache, indem diese "spielerisch" (der Begriff ist noch zu klären) vermittelt wird. Dies könnte dann bedeuten, daß man in der Grundschule eine Fremdsprache nicht unbedingt "lernen" müsse, sondern ihr fürs erste nur "begegnen" solle.
- Zum anderen kann man unter dem Begegnungssprachenkonzept die vorsichtige Anbahnung einer interkulturellen Perspektive des Grundschulunterrichts verstehen.

Dieser Aspekt wird in einem Aufsatz von Edeltraud Meyer so formuliert: "Sprachen, denen die Kinder in ihrer eigenen Klasse oder in einem angrenzenden Land unmittelbar begegnen, haben die Chance, zum Gegenstand vom Unterricht gemacht zu werden." (NM 3/1991: 147)[2] Ein solches Konzept würde eine Annäherung der Fremdsprachendidaktik und der Ausländerpädagogik nahelegen.

- Schließlich kann man den Begriff auch auf ein Konzept beziehen, in dem Sprachunterricht durch *Begegnungen mit zielsprachigen Partnern* motiviert ist und *für* die Begegnung mit der zielsprachigen Gesellschaft da ist. In diesem Sinne müßten die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Begegnungen *Kern des Unterrichts* sein (ibid.). Dies ist ein der Reformpädagogik verpflichtetes Konzept des Direktkontaktes und der Handlungsorientierung. Es wäre daher von der Idee und Erprobung her nicht neu, aber in der Schulwirklichkeit eine grundlegend neue Perspektive.

2 Andere Akzente in den Lernzielentscheidungen

Konzepte einer *Begegnung mit Sprache*, - auch solche eines systematischen Sprachunterrichtes - einerseits und solche einer *Begegnung mit der Lebenswelt zielsprachiger Partner* im Sprachunterricht und durch diesen müssen sich natürlich nicht gegenseitig ausschließen. Sprachliche, kommunikative und interkulturelle Zielsetzungen bilden schließlich eine Einheit. Auf die Schaffung eines solchen Zusammenhanges im Unterricht kommt es an; aber man wird nicht umhin können, die Schwerpunkte im Hinblick auf diese verschiedenen Lernzielaspekte neu zu setzen. Eine Schwerpunktsetzung auf Sprachsystematik und sprachliche Fertigkeiten kann in dem von ihr gesteckten Lernzielbereich gute Resultate hervorbringen, kann aber zu pädagogischer und interkultureller Perspektivlosigkeit führen und damit auch nicht den heutigen Lernbedürfnissen in einem sich einigenden Europa gerecht werden.Eine Schwerpunktsetzung auf den Begegnungsaspekt kann die heutige Schülergeneration besser auf die interkulturelle Realität vorbereiten, es ist aber nicht gesagt, daß eine solche pädagogisch und landeskundlich ausgerichtete Perspektive automatisch fundierte Grammatikkenntnisse mitliefert. Für die Kooperation mit Menschen der zielsprachigen Länder sind jedoch gute Sprachkenntnisse unabdingbar. Beide Aspekte, der sprachliche und der interkulturelle, werden weit über das Schulalter hinaus, im Sinne eines lebenslangen Lernens bedeutsam bleiben.
Da die Erstausbildung in der Schulzeit lediglich den Grundstein legt, könnte man ja meinen, für den Aspekt der Begegnung, der Kommunikation und der Kooperation hätte es auch noch in der Weiterbildung Zeit. - Dies wurde ja auch in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik eher so gehalten. Nun wäre aber in der heutigen Situa-

tion, in der immer deutlicher betont wird, daß der schulische Fremdsprachenunterricht die Fähigkeit und Motivation für autonomes Weiterlernen zu entwickeln hat, (so Vielau 1991)[3], zu fragen, ob nicht gerade in der Grundschule mit dem grundlegenden und legitimen Ziel, Interesse am anderen zu wecken, zu beginnen ist, um die Voraussetzungen für internationale Kooperation an der Basis zu schaffen. In der Tat dürften dann die Ansprüche an ein zu absolvierendes Stoffpensum nicht gleich zu hoch gesteckt werden. Die Frage ist ja wohl nicht, ob in Zukunft einfach an mehr Grundschulen mehr Französischkenntnisse vermittelt werden sollen, sondern ob an mehr Grundschulen anders als im systematischen Fachunterricht Französisch gelernt und auf die Begegnung mit dem Nachbarland vorbereitet wird.Vor diesem Hintergrund hat ein neues Nachdenken über fremdsprachendidaktische Lernzielentscheidungen eingesetzt, das sich in einer Reihe kontrovers zu diskutierender Zitate (deren Kontext jeweils zu ergänzen ist) spiegelt.- Dies betrifft zunächst recht unterschiedliche Meinungen über die *übergeordneten Lernziele*:

"Leitziel ist die Einstimmung auf eine andere Kultur und eine andere Sprache bei gleichzeitiger Vermittlung elementarer kommunikativer Fertigkeiten"(NM1990:218)[4]"Die schulische Befassung mit einer Begegnungssprache ist /.../ nicht vorverlegter Fremdsprachenunterricht." (NM 1991:88)[5]

Man darf die Kinder der Grundschule "nicht mit Begegnungen abspeisen, sondern muß ihnen Gelegenheit bieten, Fremdsprachen zu *lernen*." (NM 1991:146)[6]

Auch über die *Art der Lernprogression* gibt es unterschiedliche Vorstellungen, wobei der Konsens über eine auf Lernfortschritte ausgerichtete Arbeit unangetastet bleibt:

"Um eine Überlastung der Kinder zu vermeiden, darf dem Unterricht keine starre, grammatisch orientierte Progression zugrundeliegen." (NM 1990:218)[7]"Dadurch daß [das Begegnungssprachenkonzept] nicht primär /.../ auf sprachsystematisches Arbeiten ausgerichtet ist, ist es auch dem linguistisch quantifizierenden Legitimationszwang enthoben, der in der Vergangenheit, sachunadäquat, immer wieder auf den frühen Fremdsprachenunterricht ausgeübt wurde." (NM 1991:89)[8]

"Andererseits müssen die Lernenden sehr wohl das Gefühl erhalten, daß im kommunikativen Bereich Fortschritte erzielt werden." (NM 1990:218, i.d.)[9] "Vielleicht sollten sich die planenden Bildungspolitiker der neunziger Jahre generell mehr an die klaren Ergebnisse der Versuche der siebziger Jahre erinnern, denn sie sind an Eindeutigkeit nicht zu übertreffen. /.../ ohne ein gehöriges Maß an Systematik wird es wohl nicht gehen." (NM 1991:146)[10]

- Unterrichtskonzepte werden nach ihrem Erfolg gemessen. Sobald aber unterschiedliche *Arten des Lernfortschrittes* zur Diskussion stehen, stellt sich die Frage nach dem Maß, mit dem gemessen wird. Das *Problem der Evaluation* taucht bei Veränderungen der Leitziele notgedrungen auf:

"Hier wird deutlich, daß die Frage nach dem Sinn und Nutzen von Fremdsprachenunterricht in der Grundschule nicht eingeengt werden darf auf den Aspekt quantifizierbarer linguistischer Daten. Über den Erwerb von Wortschatz und Redemitteln hinaus muß es ein ganz wesentlich übergeordnetes Lernziel sein, junge Menschen für fremde Lebensart und Kultur zu öffnen." (NM 1991:147)[11] "Diese psychologische Zielsetzung läßt sich mit dem herkömmlichen Meßinstrumentarium von Wort- und Strukturlisten nicht bewerten." (NM 1991:89)[12]

"Aber hier liegt ja wohl das Dilemma des Begegnungssprachenunterrichts. Welche Ergebnisse soll er bringen? Auf keinen Fall klar definierte Ergebnisse in Gestalt sprachlicher Kompetenzen, sagen seine Verfechter./.../ Es ist ja gerade ein Charakteristikum lernender Kinder im Grundschulalter, daß sie auf sichtbare Erfolge aus sind. /.../ Keinem Grundschulkind kann man weismachen, daß es jahrelang sinnvoll am Sprachunterricht teilgenommen hat, wenn dabei nichts Greifbares herausgekommen ist." (NM 1991:145)[13]

- Das Problem der Weiterführung könnte eine neue Akzentuierung erfahren, wenn man mitberücksichtigt, daß die Grundschule sich nicht nur an den Erfordernissen der Sekundarstufe auszurichten hat, sondern auch Lernvoraussetzungen schaffen kann, die dem Unterricht auf der Sekundarstufe neue Impulse gibt.

"In der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Begegnungen wird ein kulturkundliches Wissen erworben, auf das die weiterführende Schule *zurück*greifen kann. In diesem Sinne, also in den spezifischen Dimensionen der Begegnungsarbeit, wird die frühe Spracharbeit auch weitergeführt." (NM 1991:89)[14]

"Und es kommt der Verdacht auf, daß das Begegnungssprachenkonzept in einigen Bundesländern deswegen so starke Zustimmung erhält, weil es die lästige Frage der Fortführung des Unterrichts auf der Sekundarstufe ausklammert. Wo nichts gelernt wird, braucht auch nichts fortgeführt zu werden." (NM 1991:145)[15]

Aus den Zitaten wird deutlich, daß die Autoren unterschiedliche Vorstellungen vom Begriff des "Lernens" im Fremdsprachenunterricht an der Grundschule haben. Davon hängen dann die unterschiedlichen Vorstellungen von didaktischen Entscheidungen wie "Evaluation", "Progression" und "Weiterführung" ab. Bezieht sich "Lernen" auf den Erwerb von Wortschatz, Redemitteln und die Grundfertigkeiten, dann sind Lernstoff und Lernziele leichter qualifizierbar, als wenn sich "Lernen" auf die Veränderung von Verhaltensweisen im Hinblick auf das Verständnis für und das Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher Kultur und Sprache bezieht.

Aber lernen Grundschulkinder nicht auch etwas sehr Wesentliches, wenn sie schon früh und auch im Direktkontakt auf den Klang einer neuen Sprache und fremdes kulturelles Verhalten eingestimmt werden und schon im Ernstfall die ersten erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Kommunikation und Kooperation mit ihren zielsprachigen Partnern erproben und demonstrieren können?

- Eine "Progression" nach Wort- und Strukturenlisten würde abgelöst durch einen Lernfortschritt in Richtung auf einen lebenslangen Lernprozeß, der Verstehen, Verständigung und Kooperation mit den Strategien des Spracherwerbs verbinden möchte.- Aus der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Begegnungsprojekten können sogar "greifbarere" Bestätigungen des Lernerfolges herauskommen als aus systematischem, struktur- und fertigkeitsorientiertem Unterricht, wenn z.B. die gelungene grenzüberschreitende Kommunikation durch Produkte wie Briefe, Photos, Texte, Wandzeitungen, Ausstellungen von Anschauungsmaterial, Cassetten mit Liedern, die die Kinder selbst gesungen haben, dokumentiert wird.- In der Diskussion um die "Weiterführung" wurde die legitime Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Zielsetzungen des Primarbereiches und des Sekundarbereiches zu sehr darauf eingeengt, inwieweit sich der Primarbereich an den Zielsetzungen des Sekundarbereiches orientiere. Ist aber nicht auch die umgekehrte Blickrichtung legitim: wird die Sekundarstufe Perspektiven übernehmen, auf die eine neue Grundschuldidaktik vorbereiten will? Die Chancen für die Grundschullehrer, ihren pädagogischen Spielraum zu nutzen, stehen gut, da dieser weder durch den Zwang zur Notengebung noch durch den Zwang zu einer Progression nach Wortschatz- und Strukturlisten eingeschränkt wird. Selbst bei Verwendung eines Lehrbuches sind sie von diesem unabhängig und haben die Möglichkeit, ihre Schüler spüren zu lassen, daß das Leben im Partnerland innerhalb ihres Erfahrungshorizontes liegt und sie selbst an der Kommunikation mit zielsprachigen Partnern teilnehmen können.

3 Ist ein handlungsorientierter, an Direktkontakten ausgerichteter Unterricht praktisch durchführbar?

Man könnte meinen, daß lebensnahes, entdeckendes, handlungsorientiertes Lernen eine Überforderung für Lehrer und Schüler seien. Aber auch hier gilt es, neben den großen auch die kleinen Schritte nicht gering zu schätzen. Bereits die Einbeziehung von Dokumenten und Materialien über den Lebensalltag gleichaltriger Kinder im zielsprachigen Land erlaubt entdeckendes Lernen. Das motivierendste Material hierfür erhält man natürlich über Klassenkorrespondenz, Städtepartnerschaft und Schüleraustausch. Dies bedeutet zunächst einen etwas höheren Arbeitsaufwand, ist aber erfahrungsgemäß sehr lohnend, insbesondere wenn Kollegen und alle Interessierten sich kooperationsbereit zeigen. Ein Beispiel, über das wir an anderer Stelle ausführlich berichtet haben, sei genannt.[16]
Es konnten im Schuljahr 1984/85 dank einer deutsch-französischen Ferienkolonie in Südfrankreich sogar Grundschulkinder der Klassenstufe 3 und 4 aktive Mitträger der

Städtepartnerschaft Heidelberg-Montpellier werden. Entscheidend war, daß die Vorbereitung dieses Vorhabens voll in den schulischen Unterricht integriert wurde: zum einen durch einen Materialaustausch im Rahmen einer Klassenkorrespondenz; die von der Partnerklasse angefertigten Zeichnungen, kurze Texte, auch eine Cassette mit von den Schülern gesungenen Liedern wurden im Unterricht als Lehr- und Lernmaterialien verwendet, bzw. an den Wänden des Klassenzimmers ausgehängt. Zum anderen stellten die Schülerinnen und Schüler auch Fragen, wie sie sich in bestimmten Situationen der Begegnung verhalten und sich sprachlich ausdrücken sollten. Da diese Schülerimpulse im Unterricht aufgegriffen wurden, ließ sich der Spracherwerb sowohl wirklichkeitsnah als auch schülerorientiert gestalten.
Die Lehrerin stellte fest, daß die Freude auf das baldige Zusammentreffen mit den gleichaltrigen französischen Kindern die Lernatmosphäre entschieden veränderte. Daß eine frühe Sensibilisierung der Kinder für die Kommunikation mit Menschen im Nachbarland erreicht wurde, entspricht der Forderung nach Integration sprachlicher und landeskundlicher Lernziele. Darüber hinaus war dem schulischen Sprachunterricht sein Platz nicht streitig gemacht worden. Nur hatte er nunmehr eine lebensorientierte Perspektive: Leben und Lernen waren keine getrennten Handlungsfelder mehr. Es soll also nicht behauptet werden, daß in Zukunft sich der Unterricht primär auf außerschulisches Lernen verlegen solle und beispielsweise jeder Lehrer eine Klassenkorrespondenz durchführen müsse; aber die Schüler sollten früh die Erfahrung machen, daß in ihrem Unterricht Direktkontakte mit dem Partnerland ernstgenommen werden. Nur so wird für sie das übergeordnete Lernziel der "interkulturellen Kommunikation" konkret spürbar und unmittelbar erfahrbar.

Auch ganz bescheidene Anfänge, z.B. ein Materialaustausch deutscher Französischlehrer mit französischen Deutschlehrern, der es erlaubt, das Leben der Kinder und ihrer Familien an ihrem jeweiligen Ort zu dokumentieren, sind geeignet, neue Akzente zu setzen. (Natürlich vorausgesetzt, daß sie planvoll in den Unterricht integriert werden). Die Hochschulen könnten, eventuell durch ein deutsch-französisches Dokumentationszentrum, unterstützend mitwirken.

Daher sollte in Zukunft die Ausbildung der Französischlehrer die Wichtigkeit, sich an der Lebenswirklichkeit in Frankreich zu orientieren, besonders hervorheben. Dies soll allerdings nicht als Plädoyer für eine fachunterrichtliche Ausrichtung mißverstanden werden. Die Forderung nach der Priorität einer "grundschulgemäßen Arbeitsweise" ist genauso ernstzunehmen wie die Anregung, den Fremdsprachenunterricht wegen Einbindung in den Gesamtunterricht eher der Klassenlehrerin anzuvertrauen[17].

4 Die Lehrwerke

Auch die Lehrwerke könnten sich Anregungen zu interkulturellem Lernen als übergeordnetes didaktisches Konzept zu eigen machen. Insgesamt fanden wir allerdings immer noch zu wenig Materialien, die die Lebenswirklichkeit französischer Kinder dokumentieren, den Begegnungsaspekt thematisieren und somit den Grundschulkindern Gelegenheit zu Beobachtung, Vergleich und Anregungen zu authentischem interkulturellem Kontakt geben.

Am ehesten wird den Praktikern das audio-oral, bzw. audiovisuell ausgerichtete Lehrwerk "Voilà" bekannt sein. Es will, laut Lehrerband, zur zweiten Auflage von 1979 als "audio-visueller Lehrgang" die "Sprech-, Imitations- und Spielfreude des Kindes" ansprechen. Das 1992 erschienene "Toi et Moi" ist eher sprechakttheoretisch und spielerisch ausgerichtet; und in seiner Methodik ist das 1987 herausgegebene "Viens Voir" auch eher spielorientiert, obwohl hier die Herausgeber betonen, daß das Lehrwerk in seinem didaktischen Konzept sich gleichzeitig an der interkulturellen Begegnung orientieren soll (vgl. Lehrerband 1987, u.a. S. 3). Schließlich wurde ja das Lehrwerk im Hinblick auf das deutsch-französische Projekt "Lerne die Sprache des Nachbarn" konzipiert: schon in der Grundschule soll in den grenznahen Gebieten die Sprache des Nachbarn gefördert werden, - logischerweise auch durch Austausch und gegenseitigen Besuch. Um hierfür Freiräume zu schaffen, soll das Lehrbuch immerhin flexibel zu handhaben sein und dem Lehrer keine rigide Progression vorschreiben.

Um zu resümieren: In keinem der drei Fälle wurde der Begegnungsaspekt ausdrücklich und ersichtlich zum übergeordneten Prinzip erhoben. Die Bemühung um einen schüleraktiven Unterricht kann freilich allen Herausgebern bescheinigt werden. Hierfür werden inzwischen auch viele zusätzliche Textmaterialien wie Spiele, Geschichten und Lieder angeboten. Dies muß aber nicht unbedingt zu einem handlungsorientierten Unterricht im Sinne einer handelnden Mitgestaltung authentischer grenzüberschreitender Kommunikation führen.

Auf solche Ziele müßte schon entschiedener hingearbeitet werden, z.B. im Hinblick auf Freinets Devise:

Par la vie
pour la vie
et par le travail.

Anmerkungen

1) Vorliegender Text ist die Ausarbeitung eines Diskussionsbeitrages zum Kongreß "Bildung und Erziehung in Europa", der im Oktober 1992 von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg veranstaltet wurde.
2) Meyer, E.: Französisch als »Begegnungssprache« in der Grundschule, in: Neusprachliche Mitteilungen 3/1991, S. 146-148.
3) Vielau, A.: Sprachlos in vielen Sprachen? Perspektiven des Sprachenlernens im vereinten Europa, in: Praxis 1, 1991, S. 20-28.
4) Rück, H.: Früher Fremdsprachenunterricht: Warum? Wie? Durch Wen? in: Neusprachliche Mitteilungen 4/1990, S. 217-219.
5) Pelz, M.: Thesen zu einer Begegnungssprache in der Grundschule, in: Neusprachliche Mitteilungen 1991, S. 88-89.
6) Doyé, P.: Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen, in: Neusprachliche Mitteilungen 3/1991, S. 145-146.
7) siehe Anmerkung Nr. 4
8) siehe Anmerkung Nr. 5
9) siehe Anmerkung Nr. 4
10) siehe Anmerkung Nr. 6
11) siehe Anmerkung 2.
12) siehe Anmerkung 5.
13) siehe Anmkerung 6.
14) siehe Anmerkung 5.
15) siehe Anmerkung 6.
16) Gäßler, R./Hennen, A./James, V.: Beispiel einer deutsch-französischen Colonie de vacances - Zum Verhältnis von schulischem und außerschulischem Lernen, in: Die Neueren Sprachen 88:4 (1989), S. 395-411.17 Lippelt, B.: Fremdsprachen - ein verlockender Lernbereich für die Grundschule, in: Hegele, J. u.a. (Hrsg.): Kinder begegnen Fremdsprachen, Braunschweig 1994, S. 68.

Autorenverzeichnis

Amler Wolfgang, Studiengruppe Lehrer-Dozenten

Breitkreuz Hartmut, Prof., Englisch, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Gäßler Roland, Prof. Dr., Französisch, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Gompf Gundi, Prof. Dr., Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt a.M.

Karbe Ursula, Dr. habil, Universität Leipzig

Knörzer Wolfgang, Studiengruppe Lehrer-Dozenten,

Pelz Manfred, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg

Treutlein Gerhard, Prof. Dr., Leibeserziehung, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Fort- und Weiterbildungsprogramm Wintersemester 1994/95

Inhaltsverzeichnis

Gruppe 10
Veranstaltungen der Fachgruppe (Gruppe 10)
Leitung: LehrerInnen und Hochschullehrende

10.1 Geographie
10.2 Grundschuldidaktik
10.3 Hauswirtschaft / Textiles Werken
10.4 Sport

Gruppe 20
Veranstaltungen der Fächer (Gruppe 20)
Leitung: Hochschullehrende

20.1. Geschichte / Politik
20.2 Hauswirtschaft / Textiles Werken
20.3 Hauswirtschaft / Textiles Werken
20.4 Informationstechnische Grundbildung
20.5 Kunsterziehung / Bildhaftes Gestalten
20.6 Pädagogik
20.7 Pädagogik
20.8 Pädagogische Psychologie
20.9 Psychologie

Gruppe 40
Forum Schule

Konditionen

Teilnehmer an Veranstaltungen der

Gruppe 10
erhalten Fahrtkosten in Höhe der Kosten für öffentliche Verkehrsmittel bis maximal DM 20 je Sitzung von der Hochschule vergütet.

Gruppe 20
erhalten auf Antrag vom Oberschulamt Karlsruhe Wegstreckenentschädigung. Die Veranstaltungen sind als amtliche Lehrerfortbildung vom Oberschulamt Karlsruhe anerkannt.

Anmeldung bitte direkt an

Institut für Weiterbildung
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
Telefon 06221/477522
Telefax 06221/477437

Meldeformular
(nur für Gruppe 20): Formular FORT/regional, Genehmigung durch den Schulleiter.

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,
das Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und das Oberschulamt Karlsruhe legen auch im Wintersemester 1994/95 ein Lehrerfortbildungsprogramm vor, das gemeinsam mit den Staatlichen Schulämtern und dem Seminar für schulpraktische Ausbildung in der Gemischten Kommission beraten und abgestimmt wurde.
Das Lehrerfortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Zusammenarbeit mit dem Oberschulamt Karlsruhe dient dem Ziel, den Bildungsauftrag der Schule zu erfüllen und die Aufgaben des Schulalltags zu meistern. Es soll durch den Einbezug von pädagogisch-psychologischen sowie gesamtkulturelle Entwicklungen und bildungspolitische Innovationen berücksichtigende Themenstellungen den Lehrerinnen und Lehrern Anregungen und Hilfen im Hinblick auf die Umsetzung der neuen Bildungspläne geben und Handlungsmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlich bedingten und somit auch schulisch relevanten veränderten Bedingungen aufzeigen.
In den Pädagogischen Hochschulen hat die Schulverwaltung Partner, deren Lehrende eine hohe Kompetenz auch für die Lehrerfortbildung haben. Diese nehmen wir gerne Anspruch. Wir empfehlen das vorliegende Lehrerfortbildungsprogramm Ihrer besonderen Aufmerksamkeit. Die Bedingungen für die amtliche regionale Lehrerfortbildung gelten auch für die Veranstaltungen der "Gruppe 20" (vgl. Erlaß). Für Anregungen zur Thematik und Vorschläge zur inhaltlichen sowie methodischen Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung sind wir dankbar. So können wir auch künftig Angebot und Nachfrage von Fortbildungsmaßnahmen aufeinander abstimmen.

Mit freundlichen Grüßen

F. Hirsch

Dr. Friedrich Hirsch
Präsident
Oberschulamt Karlsruhe, Juli 1994

Foto: Elke Geiger

Gemäß Ihrem Auftrag und dem Gesetz über die Pädagogische Hochschulen dient die Pädagogische Hochschule Heidelberg dem weiterbildenden Studium und beteiligt sich an Veranstaltungen der Weiterbildung ihres Personals.Dazu bietet die Hochschule bereits seit 1968 über eine zentrale Einrichtung, das Institut für Weiterbildung, ein umfangreiches Fort- und Weiterbildungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Schularten an. Von Anfang an wurden Teile dieses Programms in einer Gemischten Kommission mit Vertretern der Schulverwaltung erarbeitet.

Für die Fort- und Weiterbildung der Lehrer ist die Mitwirkung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern ein unverzichtbares Element. Werden dadurch doch die Begegnung und der Dialog von Lehrkräften der Pädagogischen Hochschule mit unterrichtserfahrenen Lehrerinnen und Lehrern der verschiedenen Schularten gefördert. In der Lehrerfortbildung kommen theoretische Konzeptionen der Fächer auf den Prüfstand der Unterrichtspraxis, umgekehrt wirkt die Praxis auf die Theorie und damit auf Forschung und Lehre zurück. Eine solche Kooperation kann die Arbeit nur befruchten und, wenn notwendig, Praxis verändern.Die gemeinsame Arbeit von Schulverwaltung und Hochschule über das Institut für Weiterbildung ist von einem großen gegenseitigen Vertrauen getragen und hat sich über 20 Jahre hin sehr gut bewährt.

Wir laden die Lehrerinnen und Lehrer nicht nur zu den Veranstaltungen ein, sondern sind auch für Anregungen bei der Gestaltung des Fortbildungsprogramms für die kommenden Semester dankbar.

Prof. Dr. Ludwig Schwinger
Rektor

Dr. Willi Wölfing
Leiter des ifw

Heidelberg, Juli 1994

GEOGRAPHIE

10.1 Exkursion zu exemplarischen Themen aus den Teilgebieten der Geographie

Ziel der Exkursion ist die Erweiterung geographischer Kenntnisse und Fertigkeiten unter besonderer Berücksichtigung aktueller geographischer Problemstellungen. Desweiteren ist beabsichtigt, ehemalige Studierende der Geographie an der PH Heidelberg für eine Mitarbeit in der Lehrer-Dozenten-Gruppe zu gewinnen.

Leitung:	Prof. Dr. Gerd Ratz, Rolf Seltmann, KR
Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer des Faches Erdkunde an Grund-, Haupt- und Realschulen, ehemalige Geographiestudenten und Interessierte
Termin:	1. Sitzung: (Detailplanung zur Exkursion) Freitag, 14.10.94, 15.00 Uhr Exkursionstermine werden über SSA ausgeschrieben
Ort:	Pädagogische Hochschule Heidelberg Im Neuenheimer Feld 561, Raum A 124

GRUNDSCHULDIDAKTIK

10.2 Ganzheitliches Betrachten von Phänomenen und Problemstellungen, fächerübergreifender und projektorientierter Unterricht sind Kennzeichen eines modernen Grundschulunterrichts.

Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Kinder verlangt nach konkreten Bezügen. Lernen vor Ort ermöglicht unmittelbare Beziehungen. Entdeckendes Lernen, projektorientierte Lernformen und fächerverbindendes Lernen tragen dazu bei, daß die Lebenswirklichkeit in ihrer Vielfalt sichtbar wird. Diese im neuen Lehrplan aufgeführten Arbeitsformen wollen wir zum Thema unserer Arbeit im Wintersemester machen.

Leitung:	Konrad Gieringer, KR Herwig Weidmann, FSR
Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer an Grund- und Hauptschulen
Termin:	1. Sitzung: Dienstag, 20.9.94, 16.00 Uhr (alle weiteren Termine und Treffpunkte werden vereinbart)
Ort:	Pädagogische Hochschule Heidelberg Im Neuenheimer Feld 561, Raum A 111

HAUSWIRTSCHAFT / TEXTILES WERKEN

10.3 Ganzheitliches Lernen im HTW-Unterricht

An ausgewählten Themenbereichen sollen Beispiele für ganzheitliches Lehren und Lernen im HTW-Unterricht entwickelt werden.

Erarbeitet werden soll, wie man
- Zusammenhänge verdeutlichen kann,
- diese Zusammenhänge für Schülerinnen und Schüler erfahrbar macht,
- kognitive und psychomotorische Lernziele mit affektiven verbindet,
- das Fach HTW in seiner Bedeutung für die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit von Schülerinnen und Schülern stärkt.

Dies erfordert inhaltlich und methodisch eine Erweiterung des traditionellen HTW-Unterrichts und Mut zum Experimentieren.

Die Arbeitsgruppe arbeitet weiter an der Thematik.

Leitung:	Prof. Dr. Barbara Methfessel Mechthild Scharlach, L GHS HTW
Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer an Haupt- und Realschulen
Termin:	jeden 2. Mittwoch im Monat, 18.00 - 20.00 Uhr
Ort:	Pädagogische Hochschule Heidelberg Im Neuenheimer Feld 561, Raum B 412

Interessierte wenden sich bitte an:
Barbara Methfessel
dienstlich: PH HD, FB V, Fach HTW
Im Neuenheimer Feld 561, Telefon 06221/477-396
privat: Sitzbuchweg 61, 69118 Heidelberg, Telefon 06221/804110;

Mechthild Scharlach: 06223/71498

SPORT

10.4 11. Sportlehrerseminar an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herzliche Einladung zum 11. Sportlehrerseminar ergeht an alle Interessierte, besonders ehemalige Sportstudierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Programm
Freitag, 14.10.94

18.00 - 20.00 Uhr	Gemeinsames Sporttreiben in der PH-Sporthalle (BLZ) ab 20.00 Uhr geselliges Beisammensein Übernachtungsmöglichkeiten bestehen im BLZ

BEST COPY AVAILABLE

(Bitte Schlafsäcke mitbringen)

Samstag, 15.10.94

9.00-12.00 Uhr	Baustein 1
13.30-17.00 Uhr	Baustein 2
17.00 Uhr	Kurze Feedback-Runde

Themen	**Referenten**
- Bewegung, Körpererfahrung und sinnvolle Belastung	Heinz Janalik
- Progressive Muskelentspannung (vgl. neue Sportlehrpläne)	Wolfgang Amler Wolfgang Knörzer
- Rückenschule auch für die Schule	N.N.
- Doping im Sport - Konsequenz für Sportlehrende	Gerhard Treutlein

Anmeldung bis spätestens 6.10.1994 an das Institut für Weiterbildung

Leitung:	Prof. Dr. Gerhard Treutlein Wolfgang Amler Wolfgang Knörzer
Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten
Termin:	Freitag, 14.10.94, 18.00 Uhr bis Samstag, 15.10.94, 18.00 Uhr
Teilnahmegebühr:	20 DM (Erwerbslose 10 DM)

10 Jahre Sportlehrerseminar an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ein innovativer Weg in der Sportlehrerfortbildung

Wolfgang Amler / Wolfgang Knörzer / Gerhard Treutlein

Mit dem 10. Sportlehrerseminar im Oktober 1993 konnte die Fachgruppe Sport am Institut für Weiterbildung auf zehn Jahre erfolgreiche Arbeit zurückblicken. Die Initiatoren nahmen dieses kleine Jubiläum zum Anlaß, die bis dahin entwickelte Konzeption zu analysieren und einen Blick in die Zukunft zu tun.

Bei der ersten Veranstaltung 1983 ging es um einen kritischen Rückblick ehemaliger Sportstudierender der Pädagogischen Hochschule Heidelberg auf ihre Ausbildung, um eine Rückmeldung an die Lehrenden des Faches Leibeserziehung/ Sportpädagogik bezüglich der Praxisrelevanz der Lehrveranstaltungen, insbesondere der vorwiegend theorieorientierten Vorlesungen und Seminare. Es war einerseits ein Angebot an die Hochschule, von mittlerweile erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern eine ehrliche Rückmeldung zu bekommen, andererseits gekoppelt mit der Nachfrage nach Entwicklungen und Trends in Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Für alle überraschend war die Resonanz. Mit über 100 Anmeldungen zu dieser Veranstaltung hatte niemand gerechnet.

Die erste Veranstaltung diente im wesentlichen einem gründlichen Erfahrungsaustausch; die Ergebnisse spiegelten sehr stark die Situation der (damals noch) Junglehrer/-innen im Schulalltag wider, die bei aller Anfangseuphorie viele Schattenseiten beinhaltete. Man vermißte in den Kollegien die Solidarität, die man aus der Studienzeit gewohnt war. Die Junglehrer/-innen mußten sehr schnell begreifen, daß sie in einen von Verwaltung, Erlassen und Verordnungen geprägten Apparat, d.h. in ganz bestimmte strukturelle Bedingungen eingeordnet wurden. Sie trafen häufig auf Kolleginnen und Kollegen, die, obwohl sie nur wenige Jahre älter waren und zur Glanzzeit der Studentenbewegung studiert hatten, bereits vieles an Aufbruchstimmung und Veränderungswillen eingebüßt hatten. Von innovativen Bestrebungen und neuen sowie veränderten Formen, z.B. sportlicher Betätigung, war in der Schulpraxis nur wenig angekommen. Mit diesen Erfahrungen kamen nun viele zu ihrer Ausbildungsstätte zurück.

Auch die Veranstalter, soweit sie Lehrer aus dem Schuldienst waren, hatten ihre Erfahrungen gemacht und daraus in Abstimmung mit den Lehrenden der Hochschule die Inhalte und Ziele des ersten Seminars klar abgesteckt:

1. Austauschmöglichkeiten über die Praxiserfahrungen und Rückmeldung an die Hochschule

2. Neue Entwicklungen in Sportwissenschaft, Sportpädagogik und Sportdidaktik
3. Neue Sichtweisen zu Bewegung, Sport und Spiel und ihre Umsetzung in den Schulen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der ersten Veranstaltung bestimmten die konzeptionelle Weiterentwicklung der Veranstaltungen der nachfolgenden Jahre. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gab es entsprechend den von ihnen geäußerten Wünschen immer eine Mischung von Angeboten mit sportdidaktischer und schulpraktischer Ausrichtung einerseits und stärker theorieorientierten Themen andererseits. Darüber nahmen wir von Anfang an auch solche Angebote ins Programm, die den vorherrschenden sportdidaktischen Ansätzen weit voraus waren und erst heute nach und nach Eingang in die Lehrbücher finden. Wir konnten so bereits Anfang der 80er Jahre damals noch fremde Inhalte und didaktische Ansätze erleben, erfahren und diskutieren wie z.B. "Körpererfahrung im Sport", "Turnen als Sensation", "Bewegungskünste", "Sport und ganzheitliche Gesundheit", "Fernöstliche Bewegungsformen", "Sport und Entspannung". Einige Fotos mögen einen Eindruck vermitteln:

Abb.1 "Turnen als Sensation" - Alte Inhalte mit neuer Intention

Abb. 2 und 3 "Zirkus und Akrobatik" - Neue Inhalte erproben

Abb. 4 "Entspannung im Sport" - ein Beitrag zum Gesundheitssport

Es waren häufig gerade die neuen Angebote, die auf besonderes Interesse stießen. Dafür gab es Gründe:Die PH-Absolventinnen und -Absolventen merkten in ihrer Schulpraxis sehr bald, daß sich in unseren Schulen die Situation, gerade auch des Sportunterrichts, kontinuierlich veränderte. Sie wollten darauf reagieren und mußten feststellen, daß die neuen Lehrpläne des Jahres 1984 keine wesentlichen Impulse enthielten, d.h. auf ihre Fragen und Nöte wenig Antworten brachten. Nach wie vor waren die Inhalte des Sportlehrplans in erster Linie an traditionellen Sportarten orientiert, was sich vor allem in den Prüfungsordnungen der Abschlußklassen zeigte. Statt über neue Inhalte und neue Wege als Antwort auf sich verändernde Lebensbedingungen nachzudenken, gab es neben dem Lehrplan weitere strukturelle Bedingungen, die den Verdacht erregten, der Schulsport solle hauptsächlich als Zulieferer für die Sportvereine und damit auch für den Leistungssport dienen. Aktionen wie "Jugend trainiert für Olympia" oder "Kooperation Schule - Verein" seien hier nur stellvertretend genannt.

Immer deutlicher wurde schon kurze Zeit nach dem Studium an der PH bewußt, daß in einer sich ändernden Welt auch die Schule, die Schüler/-innen und die Lehrer/-innen sich verändern müssen. Der Veränderungsdruck war zunächst gering, wurde doch ein wesentlicher Innovationsfaktor über die Nichteinstellung von vielen PH-Absolventen über viele Jahre ausgeschaltet. Die Folge läßt sich heute sehr deutlich erkennen. Die Lehrer/-innen sind gemeinsam älter geworden. Es gab wenig neue Kolleginnen und Kollegen in den Schulen, und die, die neu eingestellt wurden, gehörten der gleichen Altersgruppe an und kamen nach langer Wartezeit in den Schuldienst. Impulse der Sportlehrerausbildung an den Hochschulen erreichten die Schulen im Gegensatz zu früher nicht mehr oder nur sporadisch. Die offizielle Lehrerfortbildung orientierte sich an den bestehenden Lehrplänen und dem Bedarf, der sich an der früher im Studium abgelehnten Sportartendidaktik orientierte, d.h. damit mehrheitlich an altbekannten Inhalten. Aber es lag natürlich auch an den Sportlehrerinnen und -lehrern selbst. Sich an neue Inhalte heranzuwagen, ist natürlich wesentlich schwieriger, als in altbekannter Weise Sport zu unterrichten, mit klaren Vorgaben und Normen, die am Ende auch klare "juristisch abgesicherte" Bewertungen ergaben. "Gerecht" und "gut" war, was eindeutig gemessen und gestoppt werden konnte.

Die Schüler und Schülerinnen, die noch in den siebziger Jahren in allen Untersuchungen zum Beliebtheitsgrad der Schulfächer immer den Sportunterricht an die erste Stelle gesetzt hatten, reagierten auf die nicht ausreichende Veränderungsbereitschaft dieses Fachs; der Sportunterricht leidet mittlerweile ebenfalls unter der allgemeinen Schulunlust, über die sich auch andere Fächer beklagen. Interessanterweise trifft das nicht nur auf die sogenannten sportschwachen Schülerinnen und

Schüler zu. Zunehmend lassen sich auch sportlich begabte Kinder und Jugendliche, die außerhalb der Schule sehr aktiv und intensiv Sport treiben, nicht mehr motivieren. Dazu kommt noch, daß der Ausstieg aus dem Sportunterricht mit Attesten und Entschuldigungen der Eltern leichter ist als aus sogenannten "wichtigen" Unterrichtsfächern. Alle bisherigen Erklärungsversuche wie überzogenes Konsumdenken, fehlende Leistungsbereitschaft u.ä. erweisen sich als zu einfach. Dietrich Kurz faßt diese Entwicklung Ende 1993 zusammen: " Wir können heute nicht mehr, wie vielleicht noch in den siebziger Jahren, davon ausgehen, daß es in der Regel für jeden und in jeder Form wertvoll ist, Sport zu treiben." (KURZ, in: Sportpädagogik 17 (1993) 6, S.7). Diese Feststellung mag aus der Sicht der Sportler richtig sein. Manche Untersuchungsergebnisse zeigten aber schon früher, daß der Sportunterricht durchaus von vielen Schülerinnen und Schüler negativ empfunden wurde (vgl. KOGELMANN und andere 1989), im Vergleich zu anderen Übeln in der Schule aber immer noch positiv dastand.

Bei den Lehrer/-innen macht sich Lustlosigkeit breit. Die Realität an vielen Schulen ist gekennzeichnet von Unterrichtsausfällen, von Mehrbelastungen der Kollegen und Kolleginnen, vom Wegfall der Arbeitsgemeinschaften mit motivierten Schülerinnen und Schüler und des Ausgleichs der Mehrbelastungen. Lehrer/-innen, die noch vor wenigen Jahren mit Freude z.B. Wettkampfmannschaften ihrer Schule oder Schullandheimaufenthalte betreut hatten, ziehen sich immer stärker von solchen Tätigkeiten zurück, obwohl gerade diese einen wesentlichen Beitrag zum Schulleben leisten können. Viele fühlen sich leer und ausgebrannt und sehen sich nicht mehr in der Lage, neue Impulse zu geben. Hinzu kommt noch eine Entwicklung des gesellschaftlichen Teilbereichs Sport, das mit seiner ausschließlichen Orientierung am Code Sieg-Niederlage zu individuellen (z.B. über Doping) und Systemselbst-zerstörungstendenzen führt. Sensible Sportlehrer/-innen haben Schwierigkeiten, angesichts solcher Entwicklungen den Sinn ihres Tuns weiter zu erkennen und zu vertreten, sofern sie sich vorwiegend am traditionellen und verregelten Sport orientieren.

Der Schulsport "kann nicht mehr vom Fahrtwind des großen Sports profitieren, getragen von einer Welle der Sympathie, sondern muß glaubwürdig darstellen, daß er ein besserer, vielleicht auch ein anderer Sport ist, in dem das, was jungen Menschen Sinn geben kann und förderlich ist für sie, von pädagogisch verantwortungsvollem Fachpersonal vermittelt wird - durchaus im Kontrast zu dem, was die Medien als Sport präsentieren." (KURZ, in: Sportpädagogik 17 (1993) 6, S.8).

Eine sinnvolle Lehrerfortbildung hat angesichts solcher Entwicklungen und Probleme die Aufgabe, Mut zu machen und Perspektiven aufzuzeigen. Sportpädagogik und

Sportdidaktik müssen in Anbetracht veränderter Bedingungen den Schulsport neu und anders legitimieren, gerade in einer Zeit, in der im Rahmen der Stundenkürzungen auch über den Sinn und Zweck des Sportunterrichtes nachgedacht wird. Eine nachlassende Akzeptanz des Fachs durch die Schülerinnen und Schüler, eine wachsende Kritik am Leistungssport und möglicherweise zu geringe Distanz zwischen Schulsport und Leistungssport könnten sehr schnell dazu führen, nicht nur die dritte Sportstunde, sondern darüber hinaus das ganze Fach ernsthaft zu gefährden (vgl. auch Scherler, 1994), was in einer Zeit verschwindender Bewegungsräume und -angebote, zunehmenden Ersetzens konkreter durch abstrakte Erfahrung und einer intensivierten Verkopfung der Schule fatal wäre.

Die Fachgruppe Sport hat mit den Angeboten bei den Sportlehrerseminaren sehr früh auf all diese Veränderungen reagiert und dabei gleichzeitig Vorstellungen eines Sportunterrichtes aufzeigen wollen, der sich an aktuellen Anforderungen orientiert. Einige Grundüberlegungen, die sich in den Veranstaltungsangeboten widerspiegeln, seien hier noch einmal kurz dargestellt.

1 Der Sportunterricht muß wieder zu einem Interaktionsfeld werden. Bei allem Notendruck, der auch sehr stark von der Einstellung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer abhängt, bietet der Sportunterricht ein breites Feld an Interaktionsmöglichkeiten. Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer benötigen dazu ein großes Angebotsrepertoire, das der ständigen Ergänzung bedarf.

2 Der Sportunterricht muß trotz aller Schwierigkeiten viele Perspektiven des Sporttreibens beinhalten. Sowohl leistungs- als auch freizeitsportorientierte Schüler/-innen sollten gefördert werden.

3 Sportunterricht muß ein Betätigungsfeld sein, das Schülern die Gelegenheit gibt, sich konzentriert und ausdauernd mit einem Thema auseinanderzusetzen, ohne daß Zwang zur Leistung zur Pflicht wird und ohne daß die Freude verloren geht. Freude am Können und Leisten können muß oberstes Prinzip bleiben. Leistungsdressur, Abrichtung des Körpers und frühe Spezialisierung beinhalten eine falsche Sicht des Leistungssports und haben im Sportunterricht nichts zu suchen.

4 Die Sportlehrer/-innen müssen wieder stärker zu Beratern werden, die in der Lage sind, ihren Schülerinnen und Schüler adäquate sportliche Betätigungsfelder zu empfehlen. Auf dieser Grundlage sind dann auch Empfehlungen für den Eintritt in einen Sportverein möglich.

5 Eine wesentliche Aufgabe wird zunehmend die Früherkennung von körperlichen Schwächen und Schäden werden, die einer Behandlung bedürfen. Damit sollen aber nicht Krankengymnastik oder körpertherapeutische Ansätze Einzug in den Sportunterricht halten, sondern der Sportunterricht muß seinen Beitrag zur

Gesunderhaltung und Gesundheitsentwicklung leisten. Eine Zusammenarbeit zwischen Eltern, Sportlehrern/-innen, Krankengymnasten und Fachärzten kann späteren Schwächen und Schäden vorbeugen und diese möglicherweise verhindern. Voraussetzung dafür wäre aber eine intensivierte Weiterbildung und anschließende Berücksichtigung im Unterricht der Schulen.

6 Neue Inhalte (auch im Zusammenhang mit fächerübergreifendem Unterricht) müssen stärker berücksichtigt werden, z.B. Wahrnehmungsförderung und Sensibilisierung (etwa in der Zusammenarbeit mit den Fächern Biologie und Deutsch beim Thema Sport und Gesundheit)

Viele der angesprochenen Aspekte klingen vielleicht etwas utopisch, manche sind möglicherweise Selbstverständlichkeiten oder sollten es sein, sicher ist eines: In der Praxis wird davon zuwenig umgesetzt. In dieser Richtung liegt gerade der Aufgabenbereich einer Sportlehrerweiterbildung an der Hochschule, denn über diesen Kontakt kann leichter als an einer staatlichen Akademie das pädagogische Gewissen reaktiviert werden.

Die Konzeption der Sportlehrerseminare, wie sie die Fachgruppe Sport vertritt, ist sehr offen und flexibel an die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmern angepaßt, wie die Entwicklung der letzten Jahre gezeigt hat. Am Anfang stand der Erfahrungsaustausch im Mittelpunkt, begleitet von der Information über neue Entwicklungen in der Sportwissenschaft, Sportpädagogik und Sportdidaktik. Deshalb wurden die Programmschwerpunkte damals auch in hohem Maße von den Lehrenden des Faches Sport der Pädagogischen Hochschule getragen. Im Laufe der Entwicklung verlagerten sich die Schwerpunkte mehr und mehr hin zu den Absolventinnen und Absolventen und nunmehrigen Schulpraktikern, die ihre Kompetenz in einigen Fällen über Zusatzstudien und -Qualifikationen erweitert hatten: Ehemalige Studenten/-innen hatten sich mit den Jahren zu kompetenten Lehrerinnen und Lehrern entwickelt, die nun ihre eigenen Ideen und Überlegungen zur Diskussion stellten. Es war etwas ganz Erstaunliches entstanden. An dem Fortbildungsinstitut einer Hochschule hatte sich eine Veranstaltung etabliert, die ein Forum für einen Erfahrungsaustausch bot, die Kollegen und Kolleginnen die Gelegenheit gab, in einer für sie positiven und immer noch vertrauten Atmosphäre eigene neue Konzepte und Ideen für den Sportunterricht vorzustellen und auszuprobieren, darüber hinaus wurden mit diesen Veranstaltungen neue Inhalte und Schwerpunkte in den Sportunterricht hereingeholt, über die zum jeweiligen Zeitpunkt in der Schule kaum jemand ernsthaft nachgedacht hatte.

Gerade die Verbindung aus neuen Inhalten, Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch und Wiedersehen mit ehemaligen Kommilitoninnen und Kommilitonen

macht den langjährigen Erfolg und Reiz der Sportlehrerseminare aus. Dies dokumentiert sich sicherlich auch in den Teilnehmerzahlen. So hatten wir bei jeder Veranstaltung mehr als 35 Teilnehmer/-innen, beim 10. 'Jubiläums'seminar waren es wieder 47 (und dies jeweils an einem schulfreien Wochenende außerhalb der Dienstzeit).

Um ein wenig mehr über unsere Teilnehmer/-innen und ihre Motive zu erfahren, führten wir beim 10. Sportlehrerseminar eine kleine Befragung durch, an der sich 29 Teilnehmerinnen und Teilnehmer beteiligten. Hier die Ergebnisse.

Frage 1	**Examensjahrgang**	**64**	**74**	**75**	**76**	**77**	**78**	**79**	**80**	**81**	**85**	**92**	**94**		
		1	3	2	2	2	8	1	3	5	2	1	1		

Frage 2	**Jahre im Schuldienst**	**Stud./ Ref.**	**1**	**2**	**5**	**6**	**7**	**10**	**11**	**13**	**15**	**17**	**16**	**18**	**19**
		2	1	2	3	2	1	2	1	7	3	1	1	1	3

Frage 3	**Häufigkeit der Teilnahme**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**				
		5	2	4	3	3	2	3	5	2	3				
	mehr als drei Mal				20										

Frage 4	**Motive für Teilnahme**	Mehrfachnennungen wurden berücksichtigt													
	Wiedersehen/Geselligkeit		18												
	Neue inhaltliche und methodische Impulse		24												
	Erfahrungsaustausch mit ehemaligen Kommilitoninnen und Kommilitonen		18												
	Erfahrungsaustausch mit ehemaligen Lehrkräften		10												

Es zeigte sich zum einen, daß es das Hauptmotiv für die Teilnahme war, neue inhaltliche und methodische Impulse zu erhalten, daß jedoch auch das Wiedersehen und die Geselligkeit einen großen Stellenwert haben. Wir glauben, daß es uns gerade durch diese Mischung aus "Ehemaligentreff", Informationsvermittlung und Ideenbörse für oft neue und auch ungewöhnliche Inhalte gelungen ist, der doch so häufig beklagten Fortbildungsunlust begegnen.
In den vergangenen 10 Jahren haben aber nicht nur die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer von diesen Veranstaltungen profitiert. Für Lehrkräfte an der PH waren die teilnehmenden Lehrer/-innen mit ihrer Praxiserfahrung wichtige Gesprächspartner. Diese Bedeut. ng wird sich mit Sicherheit weiter verstärken, wenn die Einstellungschancen in den Schulen wieder ansteigen (was angesichts der gemeinsamen Vergreisung der "aktiven" Lehrerinnen und Lehrer ja nur eine Frage der Zeit sein kann). Es ist doch ein Unterschied, ob ein Hochschullehrer ein Angebot für Studenten und Studentinnen macht oder ob er einer Gruppe von Lehrenden gegenübersteht, die mittlerweile jahrelange Praxiserfahrung mitbringen. Die Impulse, die sich durch einen solchen Austausch ergeben, sind wesentlich für die Arbeit an der Hochschule.

Es ist wichtig, daß diese Diskussionsgrundlage erhalten bleibt. Es kommen neue Herausforderungen, die gemeinsam angegangen werden müssen. In der Schule werden Themen wie der Umgang mit Aggression und Störungen im Sportunterricht immer aktueller, und es ist wichtig, daß Kollegen von der Hochschule, die sich jahrelang damit beschäftigten (vgl.TREUTLEIN/JANALIK/HANKE 1992), ihre Erkenntnisse den Lehrern und Lehrerinnen zur Verfügung stellen, was sie immer bereitwillig getan haben. Es ist leider auch notwendig, sich mit den Negativseiten des Sports auseinanderzusetzen. Das Thema Doping läßt sich nicht mehr vom Sport und somit auch vom Sportunterricht trennen. Das starke Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesem Thema und das Erstaunen über die Erkenntnisse und Belege, die Gerhard Treutlein beim letzten Sportlehrerseminar präsentierte, zeigen das sehr deutlich. Das Sportlehrerseminar ist bei allen offenen Fragen zwischen Hochschule und Schulpraxis zu einem wertvollen gemeinsamen Forum geworden.

Viele der Dinge, die in Heidelberg getestet und für die Schule überdacht wurden, haben mit den Jahren den Zugang zur offiziellen Lehrerfortbildung bekommen. Man ist auch dort sensibler und hellhöriger geworden. Darüber freuen wir uns und sind auch ein wenig stolz darauf. Es ging immer darum, neue Wege zu suchen, sie auszuprobieren, sie notfalls auch zu verwerfen und wieder auf die Suche zu gehen.

Die Entwicklung des Sports und der Umsetzung in der Schule wird weitergehen, und so gilt es für die Veranstalter auch, einen Blick nach vorne zu tun. Die Ergebnisse haben uns ermutigt weiterzumachen. So werden wir weiter mit offenen Augen und wachen Ohren versuchen, sensibel Entwicklungen aufzugreifen und auf neue innovative Angebote zu achten.

Das Ziel bleibt weiterhin, eine gute Mischung herzustellen zwischen didaktischen Angeboten, die sich direkt in die Praxis umsetzen lassen, mehr theoretischen Bereichen (das Thema Doping wird uns sicherlich noch einmal beschäftigen) und Inhalten, die außerhalb des Rahmens des traditionellen Sports liegen (wie wir dies in den letzten Jahren mit der Sporttherapie und dem Qigong bereits taten).

Das 11. Sportlehrerseminar wird bereits geplant. Es wird am 14. und 15. Oktober 1994 stattfinden. Wir hoffen wieder auf eine rege Teilnahme.

Gruppe 20

Veranstaltungen der Fächer

Das folgende Fortbildungsprogramm wurde von der Gemischten Kommission erarbeitet und verabschiedet.

Mitglieder der Gemischten Kommission:

Vertreter der Schulverwaltung
MERKEL, Ingrid, KR'in, Oberschulamt Karlsruhe
HASFELD, Norbert, SR, Staatliches Schulamt Heidelberg
KRIEGE, Jürgen, SR, Staatliches Schulamt Mosbach
ZEDNIK, Dr. Gerhard, SAD, Staatliches Schulamt Mannheim
DOBLER, Klaus, Direktor, Staatliches Seminar für schulpraktische Ausbildung GHS, MA

Vertreter der Hochschule
WÖLFING, Dr. Willi, Leiter des Instituts für Weiterbildung
STRITTMATTER-HAUBOLD, Veronika, wissenschaftliche Mitarbeiterin

Erlaß
Erlaß des Oberschulamtes Karlsruhe an die Staatlichen Schulämter Heidelberg, Mannheim und Mosbach Nr. 6752.32/27 vom 17.6.94

Lehrerfortbildungsveranstaltungen des INSTITUTS FÜR WEITERBILDUNG der PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE HEIDELBERG im Wintersemester 1994/95 in Kooperation mit dem OBERSCHULAMT KARLSRUHE

Das Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg führt während des Wintersemesters 1994/95 ein Lehrerfortbildungsprogramm (Gruppe 20) durch, dessen Thematisierung mit dem Oberschulamt Karlsruhe, den Staatlichen Schulämtern und dem Staatlichen Seminar für schulpraktische Ausbildung GHS beraten und abgestimmt wurde. Die Damen und Herren Schulleiter und die Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der o.g. Staatlichen Schulämter werden gebeten, dieses Fortbildungsprogramm zu beachten und in die Fortbildungsplanung ihrer Schule einzubeziehen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten auf schriftlichen Antrag Wegstreckenentschädigung (öffentliche Verkehrsmittel II. Klasse bzw. bei Benutzung des privateigenen PKW kleine Wegstreckenentschädigung gemäß § 6 Abs.3 LRKG) erstattet. Grundsätzlich ist Dienstunfallschutz für Beamte nach § 31, Abs. 1, Nr. 2 BeamtVG und für Angestellte gem. § 539, Abs. 1, Nr. 14c RVO gegeben.
Anmeldungen für Veranstaltungen der Fächer (Gruppe 20) sind **direkt an das Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg** nach Genehmigung durch den Schulleiter mit dem üblichen Durchschreibesatz "Meldung zur einer regionalen Fortbildungsveranstaltung" zu richten, sofern in der Einzelausschreibung nicht auf ein anderes Verfahren hingewiesen wird.
Die Staatlichen Schulämter werden gebeten, die Schulen entsprechend zu informieren.

I. Merkel

KR'in Ingrid Merkel
Oberschulamt Karlsruhe

BEST COPY AVAILABLE

GESCHICHTE/POLITIK

20.1 **'Tanz auf dem Vulkan'**
Einführung in die Ausstellung

Kaum eine andere Epoche unserer Geschichte hat in einem vergleichbaren Tempo Gesellschaft und Wirtschaft, Kultur und Alltag so grundlegend verändert wie die gerade 14 Jahre währende Weimarer Republik. Das Schlagwort "Amerikanismus" war in aller Munde, die Deutschen schlitterten vom Kaiserreich in eine Zeit, in der Tempo, Experiment und Umbruch die typischen Zeiterfahrungen wurden. Der Schritt in die Moderne mißlang vor allem politisch: Die nationalsozialistische Barbarei folgte einer mißlungenen Revolution und einem republikanischen Experiment, das keine Zeit und Möglichkeit fand, demokratische Tugenden und "ökonomischen" Futurismus, kulturelle Vielfalt und soziale Gegensätze gleichermaßen auszuhalten und auszugestalten.

"Wir sind nicht am Rande eines Vulkans, wir sind mitten drin." Als Hans Hirschfeld, Severings Ministerialrat im preußischen Innenministerium, diese Warnung 1931 den Mitgliedern des Preußischen Herrenhauses zurief, war es schon zu spät: "Der Vulkan" - so ein Romantitel von Klaus Mann - stand kurz vor dem Ausbruch.

Die Sonderausstellung (10.9.94 - 31.1.95) des Landesmuseums greift das Bild vom "Tanz auf dem Vulkan" in einer Präsentation auf, die Kunst mit materieller Kultur konfrontiert, die Arbeitswelt ins Blickfeld rückt, Kultur als Alltagsphänomen und damit als "Massenkultur" aufspürt, Visionen aufgreift, Realitäten und Widersprüche zeigt.

Leitung:	Dr. Joachim Kallinich
Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer der Fächer Geschichte, Politik der Sekundarstufen I und II aller Schularten
Teilnehmerzahl:	20
Termin:	Mittwoch, 14.9.94, 14.30 - 17.00 Uhr
Ort:	Landesmuseum für Technik und Arbeit, Mannheim Museumsstraße 1, Treffpunkt: Foyer

Besondere Einladung zur Ausstellungsbesichtigung ergeht an Lehrerinnen und Lehrer mit Schulklassen.

HAUSWIRTSCHAFT/TEXTILES WERKEN

20.2 Eine Modereise ins antike Griechenland

Im Rahmen der Ausstellung "Eine Modereise ins antike Griechenland" (7.-10.11.1994) erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, an acht Lernstationen mit Werkstätten, Phasenmodellen und Gewandaktionen zu arbeiten:

1. Fuß- und Beinbedeckungen
2. Kopfbedeckungen
3. Schmuck und Gerät
4. Körper- und Schönheitspflege
5. Frisur und Bart
6. Walken und Färben
7. Nähen und Verzieren
8. Gewänder

Zur vertiefenden Weiterarbeit wird den Teilnehmenden Studienmaterial zur Verfügung gestellt.

Leitung:	Prof. Dr. Doris Schmidt Brigitte Holzhausen, FSR'in
Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten#
Teilnehmerzahl:	28
Termin:	7.11.94, 10.00 - 16.00 Uhr
Ort:	Pädagogische Hochschule Heidelberg Im Neuenheimer Feld 561, 4. OG, B 412

HAUSWIRTSCHAFT/TEXTILES WERKEN

20.3 Eßkultur im Alltag - traditionelle und neue Konzepte der Ernährungserziehung

Die Erfahrungen mit der traditionellen Ernährungsdidaktik belegen folgendes: *"Die Menschen verändern sich selten aus weiser Einsicht, edler Bescheidenheit oder Entsagungsfreude. Sicher ist die Furcht vom dem eigenen Untergang ein Grund für heilsames Erschrecken und ein starkes Motiv zur Selbstbesinnung. Doch auf Dauer reizen nur die guten Aussichten auf eine schönere Welt zum Betreten von Neuland, Vergnügen und Lustgewinn locken mehr als Genügsamkeit und Verzicht."* (Geue 1993).

Im Rahmen eines Forschungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Heidelberg werden traditionelle Ernährungskonzepte auf ihre Erfolge untersucht und neue Ansätze zu einer Ernährungserziehung entwickelt. In der Fortbildungsveranstaltung soll dies in Form eines Workshops vorgestellt und dann auf der Basis der Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer vor dem Hintergrund der Frage diskutiert werden: Welche Möglichkeiten und Grenzen haben bisherige Konzepte der Ernährungserziehung?

Nach zwei Vortragen von Kolleginnen, die im Rahmen der Lehramtsausbildung im Fach Hauswirtschaft arbeiten, sollen einzelne Methoden und Unterrichtsbeispiele vorgestellt, durchgeführt und ausgewertet werden. Geplant ist, den Teilnehmenden Materialien zu geben, die von ihnen in ihrer weiteren Arbeit ausprobiert und bewertet werden können.
Der Workshop ist als Teil einer Fortbildungsreihe angelegt, in dem jeweils weitere Erkenntnisse und Erfahrungen zu neuen Konzepten der Ernährungserziehung zur Diskussion gestellt werden.

Leitung:	Prof. Dr. Barbara Methfessel, Dr. Renate Storch, Uta Strotkamp
Referentinnen:	Prof. Dr. Dorothea vom Berg, Universität Oldenburg Dr. Hildegard Kaiser-Roden, Universität Münster
Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer von Haupt- und Realschulen (ggf. von Grund- und Sonderschulen)
Teilnehmerzahl:	25
Termin:	7. und 8.10.94, jeweils 9.00 - 18.00 Uhr
Ort:	Pädagogische Hochschule Heidelberg Im Neuenheimer Feld 561, Raum 408/-412

Der Workshop wird gefördert durch die Dr. Rainer Wild-Stiftung für gesunde Ernährung

INFORMATIONSTECHNISCHE GRUNDBILDUNG

20.4 Schüleraufgaben für die ItG mit WORKS

Ziel der Veranstaltung ist, den Lehrerinnen und Lehrern Hilfen in die Hand zu geben, um Schülerinnen und Schüler an die Arbeit mit WORKS (2.0, 3.0, WORKS für WINDOWS) heranführen zu können.

Dazu werden geeignete Schüleraufgaben vorgestellt.

Leitung:	Dr. Michael Gieding
Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer, die an Haupt-und Realschulen das Fach ItG unterrichten
Teilnehmerzahl:	20
Termine:	1. Sitzung: 17.10.94 jeweils montags 17.00 Uhr während des WS 93/94 (mit Ausnahme der Montage in den Schulferien)
Ort:	Pädagogische Hochschule Heidelberg

Ort: Pädagogische Hochschule Heidelberg
Im Neuenheimer Feld 561, Raum A 229

KUNSTERZIEHUNG/BILDHAFTES GESTALTEN

20.5 **'prima idea'**
Der Deutsche Künstlerbund in Mannheim 1994
8.10. - 27.11.94

Rund 40 zeitgenössische Künstler sind vom Vorstand des Deutschen Künstlerbundes für seine diesjährige Ausstellung nach Mannheim eingeladen worden, die im Herbst 1994 im Landesmuseum für Technik und Arbeit präsentiert wird.

Unter dem Thema *prima idea* werden Exponate in verschiedenen Techniken gezeigt, die den Entstehungsprozeß eines Kunstwerkes vom Initialgedanken bis zu seiner Ausführung veranschaulichen. Die Ausstellung will dem Betrachter einen Blick in die ihm oft verschlossene Ateliersituation gewähren und die aktuellen Methoden der Bildfindung dokumentieren. Gleichgestaltete Kuben werden in sämtliche Schaubereiche des Museums integriert. In ihnen zeigen bekannte wie unbekannte, alte wie junge Künstler ihre Vorstellungen und bildnerischen Positionen anhand von Notizen, Skizzen, Zeichnungen, Fotos, Modellen u.ä. auf. So entsteht ein spannender Dialog zwischen Kunstwerken und technischen Erzeugnissen, der den Vergleich zwischen dem schöpferischen Weg von Künstlern und technischen Erfindern und die Auswirkung ihrer Ideen ermöglicht.

Leitung: Dr. Joachim Kallinich
Landesmuseum für Technik und Arbeit

Besondere Termine

Führung durch die Ausstellung
Einzelne Künstler sind anwesend

Führung: NN, Deutscher Künstlerbund Berlin

Termin: Mittwoch, 5.10.94, 14.30 - 17.00 Uhr

Zielgruppe: Lehrerinnen und Lehrer des Faches Kunsterziehung der Sekundarstufe I und II (besonders **Schulamtsbezirk Heidelberg und Mosbach**)

Vorbesichtigung und Pressekonferenz, Vernissage
Vertreter des Vorstands des Deutschen Künstlerbundes sowie einzelne Künstler sind anwesend.

Termin: Freitag, 7.10.94,
10.00 Uhr, Pressekonferenz mit anschließender Führung
18.30 Uhr, Vernissage

Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer des Faches Kunsterziehung der Sekundarstufe I und II, (Schulamtsbezirk Mannheim)
Ort:	Landesmuseum für Technik und Arbeit Mannheim Treffpunkt: Foyer

PÄDAGOGIK

20.6 Eine Form ganzheitlichen Lernens in der Schule

In diesem Einführungsseminar werden
- ein kurzer historischer Abriß eines ganzheitlichen Modells
- der theoretische Hintergrund
- wichtige Elemente ganzheitlichen Lehrens und Lernens
- Verfahrensweisen für den Unterricht vorgestellt, diskutiert und eine Übertragbarkeit in den Unterrichtsalltag reflektiert.

Die Vorstellung des Ansatzes ist erlebnis- und handlungsorientiert angelegt. Im Mittelpunkt stehen ausgewählte Elemente ganzheitlichen Lehrens, die sich im schulischen Unterricht bewährt haben. Möglichkeiten der praktischen Umsetzung im eigenen Unterricht werden den Teilnehmenden durch Übungen zu den jeweiligen Elementen eröffnet.

Leitung:	Veronika Strittmatter-Haubold, PH HD, ifw Gisela Völkner-Kordy, L GHS, Beratungslehrerin
Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten
Teilnehmerzahl:	12 - 16
Termine:	19.10., 9. und 23.11.94 jeweils mittwochs, 15.00 - 17.00 Uhr
Ort:	Pädagogische Hochschule Heidelberg Zeppelinstraße 3, Konferenzraum

PÄDAGOGIK

20.7 Modell Landerziehungsheim
Informationswoche Ende Januar 1995

Am Beispiel Odenwaldschule Heppenheim-Oberhambach.
Die Informationswoche (Nachmittagsveranstaltung) wird in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg veranstaltet.

Leitung:	Prof. Dr. Rudi Arndt

Referenten (angefragt):	Prof. Dr. Hartmut v. Hentig, Bielefeld Prof. Gerold Becker, Berlin Prof. Dr. Johannpeter Vogel, Berlin u. a.
Informationen:	Institut für Weiterbildung, Tel. 06221 / 477522

PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

20.8 **Natürliche Lern- und Lebensprozesse und Offener Unterricht**

Tiefgreifende Veränderungen in unserer Gesellschaft, insofern auch bei unseren Kindern und Jugendlichen und in unserer Lebenswelt fordern uns heraus u.a. die Schule 'neu' und offen zu 'denken'.
In dieser Fortbildungsreihe werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Schule offen gestaltet und der pädagogische Bezug stärker betont werden kann. Beabsichtigt wird hierbei, daß das einzelne Kind oder Jugendliche mit seinen Lernmöglichkeiten in einem erfahrungsoffenen Unterricht erkannt und angenommen wird. D.h. es soll Selbständigkeit, Zuversicht, Kreativität, Ausdauer erwerben, letztlich aus eigenem Antrieb lernen können.
Unterstützt werden kann offenes Unterrichten mit Ansätzen des Kommunikations-Modells Neuro-Linguistisches-Programmieren (NLP). Mit ausgesuchten Übungen kann neben einer theorethischen Reflexion der Ansätze eigenes Erleben erprobt werden.

Mit Methoden aus dem NLP können wir unsere individuellen Grenzen erfahren und lernen
- unsere Fähigkeiten zu erweitern, mit anderen Menschen in einen positiven Kontakt zu treten und die Eigenart eines jeden zu achten
- unsere Wahrnehmung in allen Sinnesbereichen zu verfeinern
- individuelle Begabungen und Lernfreude zu fördern und Erfolgszuversicht zu vermitteln
- Lerntypen zu erkennen sowie adäquater auf andere einzugehen
- Lernprobleme und Lernhemmungen zu überwinden
- Lernstrategien zu ermitteln und zu installieren
- Konfliktsitutationen und Herausforderungen flexibler zu begegnen

Bitte bringen Sie nach Möglichkeit Materialen mit wie etwa Unterlagen zur Freiarbeit, alte Schulbücher, Bastel-Utensilien.

Leitung:	Veronika Strittmatter-Haubold, PH HD, ifw, NLP Practitioner Martina Sauerzapf, L GHS, NLP Practitioner
Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten
Teilnehmerzahl:	12 - 16
Termine:	Samstag, 1.10.94, 11.00 - 21.00 Uhr

(2 Folgetermine für das WS 94/95 und 2 weitere Termine für das SS 95 werden vereinbart)

Ort: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Zeppelinstr.3, Konferenzraum

PSYCHOLOGIE

20.9 Supervision und Selbsterfahrung

In einer Atmosphäre von Entspannung und gegenseitiger Akzeptanz wird den Teilnehmenden ermöglicht, berufliches Verhalten und Handeln zu reflektieren und individuelle Möglichkeiten zu entwickeln.

Inhalt der Supervision kann sein:
- die berufliche Rolle zu klären
- Konfliktfelder anzusprechen
- sich zu entlasten
- die eigene berufliche Kompetenz zu erweitern

Der methodische Ansatz dieser Supervisionsarbeit sind die TZI (Themenzentrierte Interaktion) und die Gestalttherapie, deren Ziele darin zu finden sind, das persönliche Wachstum jedes einzelnen zu fördern.

Leitung: Barbara Singer
Ausbildung in Integrativer Gestalttherapie

Zielgruppe: Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten besonders Lehramtsanfänger.
Fortlaufende Gruppe

Teilnehmerzahl: 12

Termin: Anfrage bei
Barbara Singer, Tel. 06203 / 63284

Ort: Waldorf-Schule, HD-Wieblingen, Mittelgewannweg 16

Gruppe 40

Vorträge

In Zusammenarbeit mit der Volkshochschule und dem Gesamtelternbeirat der Stadt Heidelberg hat das Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg das FORUM SCHULE eingerichtet. Unter Berücksichtigung aktueller Themenstellungen bietet es Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch, zur Information und zur Aussprachen für alle, die an Schule beteiligt sind.

Fortführung der Themenreihe Konfliktfeld Schule

Zwei Diskussionsvorträge richten sich an:	Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Studierende, Schülerinnen und Schüler (ab Klasse 9)
Referent:	Helge Schweizer, Diplom Psychologe

FORUM SCHULE 1

Umgang mit erlebter Aggression
im Spannungsfeld von Lehrern, Schülern und Eltern

Erweiterung von Handlungsflexibilität bei Konfrontation mit aggressiven Kindern. Es geht dabei um eine erweiterte Reaktionsflexibilität bei spontan erlebten Verhaltensweisen von Kindern. Was mache ich im Augenblick der Konfrontation?
Drei Komponenten spielen hierbei eine Rolle:

- eigene spontane affektive Reaktion
- Überlegungen im Augenblick der Konfrontation (kognitive 'Rettungsstile')
- Überdenken von subjektiven Verhaltensautomatismen.

Welche Überlegungen können mich zu alternativen Handlungsmöglichkeiten führen?

Termin: Montag, 7.11.94, 19.30 Uhr

FORUM SCHULE 2

Die neuen Kinder und die alte Schule.
Grenzen erzieherischer Einwirkungsmöglichkeit unter den heute gegebenen Rahmenbedingungen.

Kinder (Schüler) fordern heute die Erziehenden auf eine andere Weise als früher. Eltern haben sich in ihrem Empfinden der Schule gegenüber geändert. Die Rahmenbedingungen des Unterrichtens sind aber weitgehend gleichgeblieben. Überlegungen zu (notwendigen) Veränderungen sollen vor dem Hintergrund der Vortragsinhalte diskutiert werden.

Termin: Montag, 16.1.1995, 19.30 Uhr

Ort beider FORUM SCHULE-Veranstaltungen:	Pädagogische Hochschule Heidelberg Keplerstraße 87, Raum 21

Hinweise

Gesundheitspädagogik
Fortbildungsstudium

September 1994 - März 1995

Das Fortbildungsstudium Gesundheitspädagogik richtet sich an einem neuen gesundheitsorientierten pädagogischen Ansatz aus. Es ermöglicht den Teilnehmern den Erwerb eines ganzheitlichen Verständnissen der Thematik. Schon vorhandenes "Spezialwissen" aus dem Bereich der Gesundheitserziehung wird ergänzt und erweitert im Hinblick auf ein umfassendes Modell der Gesundheitspädagogik.

Insbesondere wird den Teilnehmern die Möglichkeit geboten, gesundheitsbewußtes Handeln positiv zu erleben.

Zielgruppe:	Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten. Fachleute aus dem Bereich der gesundheitlichen Erwachsenenbildung. Angehörige medizinischer Pflege- und Assistenzberufe.
Teilnehmerzahl:	28 (Es sind noch Plätze frei)
Wochenendtermine:	7.-8.10.94, 19.11.94, 21.1.95, 17.-19.3.95
Nachmittagstermine:	18.10.; 8.11.; 29.11.; 13.12.94; 10.1.; 31.1.; 14.2.; 7.3.95
Seminargebühr: Abschlußwochenende:	DM 480,- DM 190,-
Veranstalter:	Institut für Weiterbildung & Volkshochschule Heidelberg
Informationen:	Institut für Weiterbildung, Tel. 06221 / 477 522

Das Fortbildungsstudium ist vom Ministerium für Kultus und Sport, Stuttgart, als Lehrerfortbildungsveranstaltung anerkannt.

20 Jahre Internationale Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung (GGE)
Pädagogische Tagung 1994 in Leipzig

LehrerIn/ErzieherIn/LeiterIn-Sein heute zwischen Orientierungssuche und Burnout.
Zur Optimierung des Lehr- und Leiterverhaltens angesichts der Herausforderungen unserer Zeit.

Termin:	30.9. - 2.10.94
Ort:	Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig

Informationen:	Prof. Dr. Uhl-Schmidt, Tel. 06159 / 5681, Fax 01651 / 8798-58
Veranstalter:	Internationale Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung in Kooperation mit dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung

Neuerscheinungen

Bildung und Erziehung in Europa
Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 12
Deutscher Studienverlag Weinheim

Die Entwicklung zum geeinten Europa ist zentrales Thema in diesen Tagen. Während in den öffentlichen Diskussionen die wirtschaftlichen und politschen Aspekte zur Einigung überwiegen, beschäftigten sich Pädagogen bei einem Kongreß in Heidelberg mit der Aufgabe von Bildung und Erziehung in Europa. Fachleute aus Politik, Wissenschaft und Schule gingen anhand verschiedener Bereiche der Frage nach, wie Lehren und Lernen an Schulen und Hochschulen in einem geeinten Europa aussehen kann und welche Voraussetzungen dafür notwendig sind. Veranstaltet wurde der Kongreß vom 5.-9. Oktober 1992 von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, dem Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, dem Oberschulamt Karlsruhe, der Landeszentrale für politische Bildung, dem Seminar für Schulpädagogik Gymnasien und Sonderschulen Heidelberg sowie der Stadt Heidelberg. Die von den Diskussionen ausgehenden Impulse und von Expertengruppen erarbeiteten Ergebnisse werden hier veröffentlicht. Dem Bildungsexperten bietet der Bericht Anregung, die eigene Arbeit zu überdenken und mit Blick auf das notwendige Verständnis für das Zusammenleben unterschiedlicher Völker in einem geeinten Europa neu zu gestalten.

Willi Wolfing/Veronika Strittmatter: Bildung und Erziehung in Europa. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1994, 612 Seiten, DM 68,-, Subskriptionspreis bis zum 30.9.94: DM 56,-

Was ist nur mit unserer Jugend los?
Die Gesellschaft der Bundesrepublik ist aufgrund der zunehmendem Gewalt aufgeschreckt und verunsichert. Medien berichten von rechtsradikalen und gewalttätigen Jugendlichen, die bei ihrer Gewaltbereitschaft nicht davor zurückschrecken, das Leben und die Gesundheit anderer zu bedrohen. Immer vernehmbarer werden Fragen nach den Ursachen dieser Gewaltbereitschaft gestellt. Es wird öffentlich darüber diskutiert, ob der Staat, die Schulen, die Kirchen, die Lehrer, die Familien oder die Eltern versagen.
Die Pädagogische Hochschule Heidelberg führte im Wintersemester 1993/94 ein Studium generale durch und stellte die Frage "Was ist nur mit unserer Jugend los?". Wissenschaftler, Politiker, Polizeibeamte, Eltern, Schüler und Lehrer versuchten in dieser Veranstaltung aus ihrem jeweiligen Erfahrungs- bzw. Forschungsbereichen die gestellte Frage zu beantworten.
In den Beiträgen der Publikation werden Forschungsbefunde zu diesem Thema zusammengestellt und interpretiert. Um die Art und Weise der öffentlichen Informations- und Meinungsbildung zu dokumentieren, hat der Herausgeber das Buch mit Titelblättern verschiedener Printmedien illustriert.

Willi Wolfing: Was ist nur mit unserer Jugend los? Deutscher Studienverlag Weinheim
Voraussichtlicher Erscheinungstermin: Oktober 1994

Pädagogische Positionen

Herausgegeben von Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert.

Ein Leitfaden zu Erziehung und Unterricht in der BRD. Ergebnisse und Erkenntnisse des pädagogischen Handelns. Mit zahlreichen Kontaktadressen.

256 Seiten. Best.-Nr. **2043**

DM 19,80

Verlag Ludwig Auer · Donauwörth · Leipzig · Dortmund

Impressum

Institut für Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg, Tel. 06221 / 477 522, Fax 06221 / 477 437

Leiter
Dr. Willi Wölfing, Akad. Dir., Sprechstunde (nur während der Vorlesungszeit): Mittwoch 13-14 Uhr und nach Verinbarung, Raum 26
Mitarbeiterin
Veronika Strittmatter-Haubold, Sprechstunde nach Vereinbarung, Raum 24
Sekretariat
Inge Ottmann
Öffnungszeiten Montag - Freitag 9-12 Uhr und 14-16 Uhr
Redaktion
Veronika Strittmatter-Haubold, Birkenau
Willi Wölfing, Dossenheim
Redaktionsausschuß
Peter Buck, Heidelberg; Konrad Gieringer, Hirschberg; Hans Peter Henecka, Bruchsal; Horst Hörner, Heidelberg; Walter Riethmüller, Heidelberg; Hans Seiberlich, Mannheim; Veronika Strittmatter-Haubold, Birkenau; Willi Wölfing, Dossenheim
Textbearbeitung
Inge Ottmann
Druck
Druck Partner Rübelmann GmbH, 69502 Hemsbach, Carl-Benz-Straße 11, Telefon 06201 / 497 640, Fax 06201 / 453 74
Auflage
4 500 Exemplare
Nachdruck, fototmechanische Reproduktion, Anfertigung von Mikrofilmen, auch von Auszügen, sind nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion zulässig.

GEW. Wer drin ist, ist gut dran.

GEW. Die Gewerkschaft für Sie.
In Ausbildung und Beruf.

GEW. Politisch und rechtlich
kompetent.

TextArt Ulm

Mitglied werden

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordbaden
Ettlinger Straße 3a • 76137 Karlsruhe